Jugar al aire libre

Katia Hueso

Plataforma Actual

El juego como la mejor herramienta de desarrollo intelectual, físico y emocional

Jugar al aire libre

Katia Hueso

Plataforma Editorial

© Katia Hueso, 2019

Primera edición en esta colección: febrero de 2019

© de la presente edición: Plataforma Editorial, 2019

Plataforma Editorial
c/ Muntaner, 269, entlo. 1ª – 08021 Barcelona
Tel.: (+34) 93 494 79 99 – Fax: (+34) 93 419 23 14
www.plataformaeditorial.com
info@plataformaeditorial.com

ISBN: 978-84-17622-34-3

Diseño de portada:
Ariadna Oliver

Realización de cubierta y fotocomposición:
Grafime

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos. Si necesita fotocopiar o reproducir algún fragmento de esta obra, diríjase al editor o a CEDRO (**www.cedro.org**).

A mis hijas, por enseñarme
casi todo lo que sé sobre el juego.

Índice

Presentación

1. El juego es algo muy serio
Qué se entiende por juego
El juego y la infancia en la historia
Teorías del juego, ¿un consenso imposible?
Qué es, entonces, el juego
Características y funciones del juego

2. El juego libre
El juego, ¿el trabajo de los niños?
El juego es placer
Creación mediante el juego
El juego es riesgo y control
El juego es libertad
¿Libertad vs. libertinaje?

3. Privación del juego
La adultización de la infancia ¿y viceversa?
Síndrome de déficit de juego
¿Y los niños con discapacidad?

4. El juego en la naturaleza
El juego entre los animales
Jugar al natural
Habilidades físicas y beneficios para la salud
Habilidades cognitivas y emocionales
Efectos sinérgicos de los beneficios de jugar en la naturaleza

5. Salgamos a jugar en la naturaleza
A qué jugar
Con qué jugar
Dónde jugar al natural
Cuándo jugar
Con quién jugar

6. Algunas ideas para naturalizar (el juego en) la escuela
¿Se puede jugar al natural dentro de la escuela?
Patio escolar
Jardines escolares y más allá
En el interior de la escuela
¿Deberes en la naturaleza?
Importancia del acompañamiento

7. Una palabra (o dos) sobre los juguetes
Los juguetes en el juego libre
Los juguetes de la naturaleza

Agradecimientos
Sobre las notas al pie

Bibliografía
Sobre el juego libre y en la naturaleza
Libros para inspirar el juego en la naturaleza
Libros de manualidades con materiales naturales
Libros para desarrollar actividades curriculares en la naturaleza

Presentación

Una cría de mirlo pía indefensa en mis manos. La deposito con delicadeza en una caja de zapatos, cuyo fondo hemos cubierto de algodones. Mi amiga Eva y yo tratamos de darle leche con la punta de uno de ellos. El pajarillo la toma y lo dejamos tranquilo en la caja, escondida a la sombra de un enclenque arbusto junto a nuestra maltrecha cabaña de ramas. Allí sentadas, escuchamos las chicharras mientras nos caen goterones de sudor por el cuerpo. El verano mesetario, implacable, invita a la inactividad. Desde nuestro sombrajo olemos a paja, a polvo y casi podemos escuchar cómo la naturaleza se derrite bajo los plúmbeos rayos del sol de mediodía, aunque nos sentimos inmunes a todo ello. Solo a esa edad somos capaces de ignorar semejante canícula. Al atardecer, cuando ya toca volver a casa, colocamos la tapa de la caja, a la que hemos practicado unos agujeros a modo de respiradero. Esperamos que el mirlo no se asuste con el atronador paso de los expresos nocturnos que, camino del norte, están a punto de pasar por la muy cercana vía del tren. Los bruñidos raíles ciegan y queman, así que nos retiramos por la trocha que hemos abierto en la maleza que hay en el talud de las vías hasta alcanzar la carretera y, desde ahí, a casa. A la mañana siguiente, de vuelta a la cabaña, Eva y yo descubrimos compungidas que el animalillo no ha superado la noche. Le damos un digno entierro junto al balasto, mientras nos roza un raudo talgo que hace vibrar la catenaria a modo de estela sonora. Este ciclo se repetía a lo largo del verano con otras criaturas: gorriones, gatitos, algún que otro gazapo, perdidos de su madre o de su nido. Pero no cejábamos en nuestro empeño, porque, muy de vez en cuando, alguno se salvaba y lo perdíamos de vista para siempre cuando al fin tenía fuerzas para huir de nuestras torpes y peligrosas zarpas.

En esa especie de cabaña, que demostraba a todas luces que lo nuestro no era la ingeniería, pasábamos las lánguidas horas del estío, aunque también hacíamos incursiones invernales, por necesidad más breves. En ella soñábamos con tener una granja de mayores —pese a nuestros reiterados fracasos en los cuidados de la fauna local— y dejábamos volar nuestra imaginación con todo tipo de asuntos de vital trascendencia. Allí teníamos Eva y yo nuestro espacio de juego, de fantasía, de camaradería. Espacio que cumplía con todas las características de la geografía icónica de

la infancia: un lugar alejado de las miradas del adulto, en el que construíamos una identidad a partir de la nada y en el que había un componente real y tangible de riesgo. Como es lógico, no estaba preparado ni acondicionado para ello, lo hicimos con nuestras manos, y eso era, precisamente, lo que le confería todo el valor. Era, además, un entorno peligroso no solo por lo evidente, las vías —lo de las monedas no lo explico, por si este libro lo lee algún menor—, sino por lo aislado y abrupto del lugar, la vegetación pinchuda y cortante y las posibles picaduras o mordeduras de bichos menos amigables, que también los había. Con ello obteníamos nuestra dosis diaria de emoción preadolescente, que nos mantenía alerta y despiertas, que nos hacía sentir muy vivas. Nunca, en ese rincón, pese a las horas muertas, el calor, la incomodidad y la inactividad solo interrumpida por los temblores de tierra causados por los trenes, sentimos algo parecido al aburrimiento. Frecuenté muchos otros lugares en mi infancia, pero, si pienso en uno, pese a la falta de fotos que me sirvan de recuerdo, me viene este a la mente con meridiana nitidez. Por todo ello, fue aquí cuando descubrí que jugar era una cosa muy seria.

Desde aquel entonces mucho ha cambiado nuestra sociedad, y más si cabe la forma que tenemos de jugar. Si bien, como veremos, la esencia —la motivación, el deseo, el placer— del juego se mantiene, es su expresión y, en muchos casos, el resultado que obtenemos de este lo que ha evolucionado. Ya en mi vida adulta no me considero una persona juguetona, en el sentido clásico del término. Es raro que entre en el mundo simbólico de mis hijas o que me ponga a dar patadas a un balón con ellas; si acaso, puedo animarme a participar en algún juego de mesa. Pocas veces, pues, se me verá en el centro de la acción lúdica y estaré más a un lado, observándola. Sí me considero, en un plano más amplio, un *Homo ludens* en el sentido que le daba mi compatriota el historiador Johan Huizinga. Procuro disfrutar de lo que hago en la vida, se trate de una actividad de ocio o de *nego-cio;* tenga, pues, o no, una pátina de seriedad. Intento relativizar el resultado de mis acciones, pues no siempre salen como a una le gustaría, sin amargura ni frustración, pero tampoco a carcajadas. Trato de identificar así la vida con un humor reposado y transformar mi quehacer en juego. Aunque este y sus reglas solo los entienda yo, pues desde fuera no son perceptibles. Pero, también como sucede en el juego, me lo puedo llegar a tomar demasiado en serio: vivir las derrotas a la tremenda y saborear las victorias como si no hubiera un mañana.

Como decía, ya sea tomado en su sentido más estricto o en otro más amplio, el juego es una cosa muy seria. Desde que soy madre y he tenido la oportunidad de observarlo de cerca, lo tomo con frecuencia como objeto de estudio. Es algo que me divierte y disfruto haciendo. Es, dicho en

términos algo eruditos, un *metajuego* para mí. Pero, fruto de esa observación, de la lectura, de la reflexión, que he realizado en los últimos tiempos sobre ello, aparece mi preocupación por el devenir de tan importante actividad. El alejamiento del medio natural, la falta estructural de tiempo y espacio físico para el juego y los temores de la sociedad contemporánea hacen que se haya convertido en una actividad controlada, aséptica e incluso pasiva, exenta de humor y de sorpresa. Digamos que el juego se ha «profesionalizado» y, con ello, corre el riesgo de perder su esencia. El juego «de toda la vida», libre y espontáneo, está en peligro de extinción. Está desapareciendo el aire libre como escenario natural del juego. Los niños de hoy en día están siendo sometidos a un verdadero arresto domiciliario debido a los grandes miedos que tenemos los padres: a la versión moderna del «hombre del saco», tan habitual en según qué series de televisión; a la agenda, que ahora nos ataca desde múltiples dispositivos para recordarnos que no hacemos lo suficiente por nuestros hijos, y, sí, mucho me temo, a algo tan banal como la suciedad. Los chavales no tienen más remedio que buscar su refugio de libertad en las redes mal llamadas sociales, aunque no manchen. Son muchos los autores que exponen este negro escenario, y sé que no soy original, aunque quiero centrar la atención en la solución y no en el problema. Deseo, pues, desde estas líneas, reivindicar el juego libre y en la naturaleza, cuestiones ambas indisolublemente unidas, como herramienta de desarrollo personal y de bienestar para todos, niños y adultos.

La anécdota que cuento al principio ilustra de manera bastante fehaciente que el juego no tiene por qué ser algo alegre y ruidoso, confinado en un marco espaciotemporal preconfigurado, ni que deba implicar el uso de juguetes u otros elementos diseñados para ello. Sirva esa historia como un canto a ese juego de toda la vida, al juego al natural. Es por antonomasia el juego libre y en libertad, es decir, uno cuyas reglas, compañeros, materiales y escenarios vienen determinados por la motivación de quien lo protagoniza. Una actividad que puede entrañar riesgo, aventura e incertidumbre. Que, por ello, requiere máxima concentración. Y es también la libertad que da la ausencia de paredes y de adultos hipervigilantes, felices en su ignorancia de los riesgos a los que nos exponemos. Lejos de defender espacios de juego infantil como el que yo frecuentaba, algo hoy en día impensable, en *Jugar al aire libre* quiero compartir las ideas que surgen de mi *metajuego* personal, a las que procuraré añadir fuentes de inspiración para quien desee profundizar. El juego en la naturaleza, en libertad, con sus elementos lúdicos de sorpresa, acción y humor, constituye una poderosa herramienta que nos enseñará a vivir la vida de otra manera, a tomarla más a la ligera y a perpetuar nuestro carácter de *Homo ludens* que tan beneficioso nos resultará. El juego al natural es lo que nos dio vida en la infancia y el que nos la puede seguir

dando en cualquier momento o lugar en el que nos encontremos en nuestras vidas.

En algún lugar de la meseta castellana,
octubre de 2018

1.
El juego es algo muy serio

> El hombre es un animal que está agradablemente condenado a jugar.
>
> JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD (1993)

Qué se entiende por juego

Cuando pensamos en las palabras «jugar en la naturaleza» o «jugar al aire libre», tema central de este libro, cualquiera de nosotros evocará de inmediato a un niño[1] entretenido con cualquier cosa en un prado o en el suelo de un bosque. Sin embargo, acotar el término «juego» y ubicar «naturaleza» o «aire libre» de una manera que nos sirva para entendernos nos llevará la gran parte de este libro. Pese a que es un tema fruto de encendidos debates entre eruditos, especialistas y científicos, me voy a permitir ofrecer mi visión de lo que entiendo por juego, sin más objetivo que acompañar al lector en este camino que vamos a recorrer juntos.

En castellano, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define jugar como «hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades». Aunque encuentro esta definición limitada en su perspectiva, me gusta en especial que indique que se practica «con alegría». Aunque ya me he referido en la presentación al carácter serio de la actividad, ello no impide que se haga con ese sentimiento. Es una característica que no tiene por qué manifestarse con la risa, pero que denota entusiasmo, motivación intrínseca. Si no se está motivado, entonces no es juego. Tampoco se puede circunscribir este a sus aspectos de diversión o evasión, sino que sienta las bases del desarrollo emocional, cognitivo y físico del niño (y de las crías de ciertos animales), como iremos viendo. De igual manera, constituye un elemento fundamental de bienestar en los adultos.

Si buscamos la palabra *juego* en otros idiomas, veremos que existen términos diferentes para lo que se refiere al juego libre y al que es organizado o con reglas. Así sucede con los verbos nórdicos *leka/lege*[2] (su versión libre) y *spela/spille* (jugar de forma organizada, con reglas). En

inglés, por ejemplo, existe el verbo *play*, que también se hace extensivo a una obra de teatro, a practicar un deporte (por lo general, de equipo) o a tocar un instrumento. Con estas últimas acepciones se utilizan también los verbos *jouer* en francés, *spielen* en alemán o *spelen* en neerlandés. Cuando empleamos el sustantivo, en inglés, *play* se refiere al juego más libre, amén de otras acepciones, como «obra de teatro». Para el juego más organizado o el deporte, se suele emplear el término *game*, y para las apuestas, *gamble*. Sea como fuere, el concepto de juego, en todos estos idiomas al menos, tiene una connotación de diversión, recreo, entretenimiento, de una actividad asociada al tiempo libre o a la infancia. Así se demuestra, por ejemplo, con el verbo inglés *frolic*, que podría traducirse como «jugueteo», que tienen una clara relación con el neerlandés *vrolijk*, «alegre», o la raíz común entre *jouer* y *joie*, «alegría», en francés. Como veremos en este libro, considero que el juego es algo que va más allá de este contexto, en apariencia ligero.

Para quien le interesen estos aspectos etimológicos, recomiendo la lectura de *Homo ludens*,[3] en el que se comparan las palabras relacionadas con el juego en las lenguas clásicas (griego, latín e incluso chino o sánscrito). Es este último el que nos ofrece quizá la homonimia más bella, pues la palabra *lila* en sánscrito antiguo significa tanto juego como amor. Más cerca de nuestro ambiente cultural, rescato del erudito análisis de Huizinga la diferente interpretación que hacían griegos y romanos de la acción de jugar. Los griegos no poseían una palabra específica para designarlo, sino que convertían cualquier actividad en juego mediante la adición de un sufijo. Así, cualquier aspecto de la vida podía transformarse en lúdico y, de esa manera, pasó a considerarse el juego como algo serio, trascendente. Es curioso cómo esta visión se traduce, por ejemplo, en las representaciones de la mitología griega. Mientras que no había una deidad específica para el juego, muchos dioses fueron representados en actitud lúdica. Los romanos, por otro lado, ya empleaban una palabra específica para designar al juego, *ludus*, y la acción de jugar, *ludere*, aunque su campo semántico se ampliaba al del movimiento, es decir, designaba algo que se moviera de forma rápida y aleatoria, como lo haría un niño. Algo parecido sucede con el término *brincar*, en portugués, que significa «jugar», pero que los castellanohablantes asociamos más a «saltar». Más adelante apareció el vocablo *iocus*, de donde surgen las palabras ya conocidas en los idiomas romances modernos. En castellano, el «juglar», personaje polifacético que entretenía a la nobleza con canciones, malabares y todo tipo de habilidades artísticas, viene también derivado del juego. Pero también dio lugar a palabras como *joke* (chiste, en inglés). Curiosa es también la palabra *play*, de este idioma, pues parece que comparte origen con *plight* (peligro), que tal vez proceda del componente de incertidumbre, riesgo, azar o aventura que caracteriza al juego.

El juego y la infancia en la historia

El juego es una actividad universal, no solo en el ámbito espacial, sino en el temporal. Pese a que siempre ha habido niños y estos han jugado en todo tiempo, lugar y circunstancia, no han sido objeto de estudio con frecuencia.[4] Aunque sean pocas las referencias escritas a esta actividad en la Antigüedad, sí se han encontrado restos de artefactos que han sido interpretados por los arqueólogos como juguetes.[5] Ejemplo de ello son bolas de barro datadas del Neolítico, balones hechos con vejigas de cerdo en la Antigua Grecia o las canicas de cristal o piedras semipreciosas que usaban los romanos. También se han hallado pequeños utensilios que ofrecían la oportunidad de imitar a los adultos en el valle del Indo, objetos que representan animales y figuras humanas en diversos lugares de África y Asia, peonzas en Babilonia o yoyós en China, datados entre los años 3.000 y 1.000 AEC.[6]

También han aparecido representaciones de niños jugando en tumbas egipcias o vasijas griegas. Ya en el Antiguo Egipto los niños aprendían aritmética mediante juegos de cálculo. Fueron los filósofos griegos Platón y Aristóteles quienes defendieron la necesidad del juego como herramienta pedagógica, y este último llegó incluso a ofrecer recomendaciones concretas para cada etapa educativa. Sócrates fue más allá, y justificó que era mediante el juego y no con el uso de la fuerza como los niños aprendían. Aristóteles también pensaba que el juego servía como actividad placentera que proporcionaba relajación tras la fatiga generada por el trabajo. Ya en la Antigua Roma, la escolarización se dividía en tres etapas, y la que iba de siete a doce años, el equivalente a la Primaria en la actualidad, se denominaba *ludus*. No en vano hoy en día se conoce a esa etapa como los años del juego. Pese a ese interés en la educación, la infancia en la Antigüedad clásica distaba de ser idílica: recordemos que el término «infantil» viene del latín *infans*, «el que no habla», lo que demuestra la escasa voz, en todos los sentidos, que se daba a los niños. Claro que, en Grecia, el término παῖς (*pais*),[7] que se usaba para designar a los niños, significaba «pequeño, insignificante» y se empleaba también para referirse a los esclavos. Era común el abandono de niños cuando las familias no los podían o deseaban cuidar, que eran adoptados por otras familias. Tampoco era raro el infanticidio. En aquella época, la sexualidad estaba separada de la procreación y la elección de un heredero era voluntaria, por lo que el niño cumplía una función más instrumental para la transmisión de un legado.

Al final de la Antigüedad clásica, la sociedad cambia de forma radical. La población pasa de vivir en las ciudades —*polis*— a vivir en enclaves fortificados y las clases más humildes habitan el campo circundante. La mirada a la infancia se modifica de acuerdo con las nuevas necesidades

sociales: los niños se vuelven imprescindibles como mano de obra y el aborto y el infanticidio son penados con severidad. Con la llegada del cristianismo a Occidente, pese a la concepción sagrada que adquirió el matrimonio y el fruto de este, los hijos, la infancia era considerada como un estado imperfecto del hombre. Se los veía como seres inocentes, tal vez inspirados en la infancia de Jesucristo, y se los consideraba seres dotados de alma por nacimiento. Pero también que nacían en pecado y solo podían ser liberados mediante el sacramento del bautismo. Estas visiones aparecerían repetidas veces en los trabajos de intelectuales cristianos. Santo Tomás de Aquino, a la sazón patrón de los estudiantes, decía que «solo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones». Tal vez fruto de esta nueva moral, ya en el cristianismo temprano y con los trabajos de san Agustín, es cuando se crea la gran oposición conceptual entre juego y trabajo. Llega este incluso a comparar el juego con la tentación y el pecado, a verse como un desafío a la autoridad y al orden establecido.

La idea aquiniana del «homo-homúnculo», como también se conoce a esta visión imperfecta de la infancia, se ve reflejada en el arte. Con frecuencia se muestra en pinturas religiosas a la Virgen María sosteniendo e incluso amamantando al niño Jesús. Sin embargo, se puede ver que el pintor, sobre todo aquellos anteriores al Renacimiento, no tenía mucho conocimiento o interés por el infante, pues se le representa con expresión facial, musculatura y proporciones de adulto o incluso de viejo. Tan solo se reduce la figura de tamaño. En esta época, son pocas las representaciones de niños en las que estos son protagonistas, escasas veces se los ve jugando. De hecho, en la obra de Hieronymus Bosch —el Bosco— *El jardín de las delicias*, que puede verse en el Museo del Prado, en Madrid, los jugadores reciben un castigo infernal, pues la avaricia, el vicio y cualquier juego de azar son penados. Con la llegada del calvinismo y su fuerte arraigo de la ética de trabajo, esta visión se exacerbó, pues buscaba la eliminación de cualquier forma de disfrute, no solo a través del juego, un pensamiento que aún hoy sigue vigente en algunas zonas del mundo. En los Países Bajos, por ejemplo, estas zonas son conocidas de forma colectiva como el *Bijbelgordel*, «cinturón de la Biblia», y en ellas residen comunidades calvinistas ortodoxas muy tradicionales. Enclaves similares de religiosidad más pronunciada pueden encontrarse también en los Estados Unidos, Suecia o Noruega, y reciben denominaciones similares.

Poco aparece escrito sobre el juego en la Edad Media, pues la infancia no se reconocía entonces como una etapa separada del desarrollo humano, más allá de la evidente diferencia de tamaño y capacidad física entre un niño y un adulto. El rey Alfonso X el Sabio elaboró el primer tratado de juegos que se conoce, el *Libro de los juegos*, en el siglo XIII, aunque no está centrado en el juego infantil.[8] Queda reflejado de forma bastante más

detallada en la pintura de Pieter Brueghel el Viejo *Juegos de niños* (1560),[9] que puede admirarse en el Museo de Historia del Arte de Viena. Con más de ochenta juegos representados, podría considerarse un catálogo bastante completo de los que se practicaban al aire libre en la época. Interesante de esta obra es observar que apenas hay adultos presentes en ella y que los niños juegan con libertad. Sin embargo, es de señalar que muchos de los que realizaban los niños también los hacían los adultos hasta bien entrado el siglo XVIII.

Poco a poco va surgiendo un interés erudito por la infancia: Erasmo de Róterdam escribió en 1528 *De pueris*, obra en la que reflexiona sobre la infancia, aunque lo hace desde el punto de vista de la educación y no del juego o su carácter. De igual manera lo hicieron sus contemporáneos Luis Vives o Comenio. No fue hasta la Ilustración, con el filósofo inglés John Locke, que se reivindicó de nuevo el juego infantil como herramienta educativa y, por tanto, como actividad «virtuosa». Locke se opuso al castigo físico como método de motivación al estudio y defendió que no era tan importante el conocimiento como la sabiduría, que se cultivaba mejor mediante el juego. Gracias a su aspecto lúdico, los niños adquirirían de forma natural el deseo de aprender. Igual pensaba también el ilustrado español Gaspar Melchor de Jovellanos. Esta época se caracterizó, entonces, por el optimismo y la alegría. Gracias a la mejora relativa de las condiciones de higiene y, por tanto, de vida, se desarrollaron nuevas normas de urbanidad, pero también aparecieron nuevos anhelos, como la búsqueda de la felicidad. Las clases pudientes de la época redujeron el número de hijos por matrimonio, aunque las bajas seguían teniendo familias muy numerosas, como sucedía en la Edad Media. Tal vez por ello, ya había un incipiente comercio de juguetes. Eran conocidos los que se manufacturaban en la región bávara de Berchtesgaden, donde también se fabricaban instrumentos para niños. Inspirado por esa actividad, un monje benedictino del cercano Tirol, Edmund Angerer, compuso la *Sinfonía para niños*.[10] Mientras tanto, en 1745, abrió en Londres la primera librería infantil. Y por aquellos años, a finales del siglo XVIII, el pintor aragonés Francisco de Goya plasmó diversas escenas de juego en la calle en las que ofrecía también todo un catálogo de actividades lúdicas (*Jugadores de naipes*, *Los zancos*, *El juego de pelota a pala*, *Niños inflando una vejiga*, *Muchachos jugando a soldados*, etcétera), que pueden verse en diversas pinacotecas. No cabe duda de que el juego y la infancia van cobrando interés.

A finales de la Ilustración, quizá fruto del ambiente que caracterizó aquella época, irrumpió en el panorama educativo el filósofo y pedagogo francés Jean-Jacques Rousseau, considerado por su visión rompedora con el paradigma vigente como un precursor del movimiento romántico. En su famosa obra *Emilio* expuso sus ideas: fue el primero en indicar que la

infancia transcurría en diferentes etapas y que la educación —y el juego— debían adaptarse a ellas. Al igual que Locke, vinculaba el juego con el aprendizaje. Consideraba que el juego no era una pérdida de tiempo, sino un camino hacia la felicidad, lo que él consideraba que debía ser el principal objetivo de la infancia. Para Rousseau, el hombre es bueno por naturaleza, y el niño no es tan solo un hombre pequeño, ni mucho menos imperfecto, como postulaba santo Tomás. Fruto de estas ideas, ya entrados en el Romanticismo, se veía esta etapa como una de inocencia y pureza, y como tal fue cantada por William Blake y por su tocayo Wordsworth, este último conocido como el «poeta de la naturaleza y la infancia».

Pese a esa visión romántica, las condiciones de vida de los niños en el siglo XIX eran dramáticas. Los que tenían «la suerte» de trabajar hacían jornadas de catorce a dieciséis horas diarias, seis días a la semana, desde edades muy tempranas. Los niños eran apreciados para realizar labores de minería y como deshollinadores, debido a su pequeño tamaño. Sufrían lo indecible y su salud se veía mermada, de tal forma que, en la época victoriana, la esperanza de vida en Londres llegó a bajar a los dieciocho años.[11] En aquella época, el juego era tomado como una pérdida de tiempo, pues había que trabajar. La muerte de los niños hasta entonces se veía como un suceso íntimo y cotidiano, sufrida sin duda por la familia, pero ignorada por la comunidad. Existen pocas tumbas infantiles, pese a la brutal mortalidad que diezmó este colectivo en el pasado, no solo durante la Revolución Industrial.[12] Sin embargo, fruto de la visión de la infancia que aparece en el Romanticismo, las lápidas y los panteones que se construyen a partir de entonces son desgarradores. En una visita reciente al cementerio de los Placeres —curioso nombre, por cierto—, en Lisboa, pude ver algunas enternecedoras lápidas con barrocos textos que explicaban la causa de defunción del ocupante.

Parece haber un consenso entre los estudiosos del tema de que es en el siglo XIX cuando se crea la idea de infancia. Como dice el historiador francés Philippe Ariès, ya citado, «el niño sale del anonimato y de la indiferencia de las épocas remotas y se convertía en la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro». Pasa de ser una propiedad de la familia a una persona de pleno derecho. Fue en ese caldo de cultivo de apreciación a la infancia que surgieron famosos pedagogos, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel o Maria Montessori. Fröbel defendió el uso de juegos o juguetes específicos para el aprendizaje —¡en la línea de Platón o de los antiguos egipcios!—, aunque entendió el juego como elemento central, y no auxiliar, del aprendizaje. Montessori, por su lado, no veía una distinción tan clara entre juego y trabajo, como esta se entendía. No en vano decía que «el juego es el trabajo de los niños». Se oponía al uso de cuentos de fantasía, que tanto favoreció Fröbel, porque creía más importante que los niños se confrontaran ellos mismos a la

realidad y no mediados por las fantasías de otros.

El impulso de la pedagogía del XIX y principios del XX se vio alimentado por una reacción a la explotación infantil tan tremenda que tuvo lugar durante la Revolución Industrial. Tras la regulación del trabajo de los niños en 1844 y como consecuencia, más adelante, de la automatización y profesionalización de muchos procesos fabriles, antes manufacturados a mano, la sociedad se encontró con una masa de población infantil que se vio sin un quehacer concreto. Fue entonces cuando poco a poco se generalizó la escolarización desde edades tempranas, hasta entonces reducto exclusivo de los hijos de las clases pudientes.

Como consecuencia de ese creciente interés en la infancia, se desarrollaron diferentes teorías del juego que explicaban las razones y los objetivos del juego infantil y comenzó a desarrollarse la industria del juguete. Incluso los juegos de adultos y los deportes se convirtieron también en bienes de consumo para la infancia. Se compusieron piezas musicales dirigidas a niños, como *Pedro y el lobo*, de Serguéi Prokófiev, o *El carnaval de los animales*, de Camille Saint-Saëns. La producción masiva de juguetes como la entendemos hoy permitió que los niños jugaran de forma cada vez más separada del adulto y se llegó a desvirtuar el tipo de juego, ni dirigido por personas ni apropiado por materiales, que defendían tanto Rousseau como Montessori. A principios del siglo XX, se generalizó la creación de parques infantiles en la calle, que fomentaban el juego en condiciones más controladas. Mientras que por un lado se defendía la necesidad de estas instalaciones para ofrecer oportunidades de juego más diversas y seguras a los niños, hay quien lo interpretó como un mecanismo de control adulto sobre estas.

Como se ha visto, hubo épocas históricas más lúdicas y otras que lo fueron menos. El ejemplo más paradigmático podría parecer el Romanticismo,[13] aunque fue en esa época cuando el trabajo de artistas e intelectuales tuvo una mayor pátina de trascendencia. Esta seriedad ha ido percolando en épocas más recientes, y ha «profesionalizado» casi cualquier ámbito de la vida, incluyendo los lúdicos. Hoy, más que nunca, jugar es una actividad sistematizada, regulada y controlada, en la que los jugadores apenas tienen espacio para diseñar, modificar o incluso opinar sobre ella. Esto es en especial patente en el ámbito del deporte. ¿Alguien se puede imaginar que a un futbolista no le guste jugar al balompié? Pues los hay. El italiano Mario Balotelli declaró que el fútbol era para él una simple tarea y que no le emocionaba. Decía: «No celebro mis goles porque es mi trabajo. Cuando un cartero entrega una carta, ¿acaso lo celebra?».[14]

La proliferación de actividades organizadas, extraescolares e incluso la tremenda industria de los juegos educativos y las ludotecas nos han llevado a un juego desprovisto de la alegría, la improvisación y la despreocupación que deberían definirlo. Nos han robado el sentido del

humor. Paradójicamente, vivimos una época en la que predomina una actitud pueril frente a actividades en las que se nos presupone una actitud adulta (en lo profesional, en lo político, en la empresa) y, sin embargo, hemos convertido el juego en objeto de gestión y política adultas. Todo esto ya lo escribía Huizinga en el año 1938. Qué no opinaría hoy en día, casi un siglo después. En el capítulo 3 ahondaré sobre este asunto.

Teorías del juego, ¿un consenso imposible?

Atreverse aquí a reseñar las teorías del juego puede ser algo temerario, pues se han escrito ríos de tinta sobre el asunto. Se trata de un concepto que permite ser estudiado desde muchos ámbitos disciplinarios, desde el antropólogo, que compara los juegos de diferentes culturas, al psicólogo, que trata de entender sus mecanismos mentales. Podemos encontrar perspectivas más novedosas, como las del sociólogo, que lo interpreta como una forma de metacomunicación, o el matemático, que analiza patrones y probabilidades. Sin embargo, trataré de ofrecer un resumen que permita poner en contexto lo que entiendo por el juego, para no perder el hilo argumental del libro.

Aunque se ha reflexionado siempre sobre el tema, fue en el siglo XIX cuando aparecieron las primeras teorías formales sobre el juego.[15] El filósofo alemán Friedrich von Schiller y el sociólogo inglés Herbert Spencer decían que jugar era una manera de liberarse de un exceso de energía, tanto en niños como en animales, idea que aún prevalece en algunos sectores. Un tiempo después apareció el naturalista inglés Charles Darwin[16] con la teoría de la selección natural, con la que ejerció una importante influencia sobre la visión del juego infantil en contemporáneos suyos. El filósofo alemán Karl Groos postuló, con una visión biologicista inspirada en Darwin, que el juego era la expresión del instinto de supervivencia de la especie. En otras palabras, que preparaba —tanto a humanos como a animales— para la vida (adulta). El psicólogo estadounidense Harvey A. Carr, por su lado, defendió que procuraba al organismo el estímulo necesario para su crecimiento. Otra teoría, conocida como la del atavismo y propuesta por el psicólogo norteamericano Stanley Hall, decía que los juegos de los niños no son más que rudimentos de actividades de generaciones anteriores, con lo que traspasaba así la barrera generacional con respecto a lo que se había dicho hasta entonces. En otras palabras, el juego del niño evolucionaba de igual manera que el ser humano lo había hecho como especie. Que el juego tiene una explicación evolutiva fue demostrado en un experimento realizado por el educador y filósofo estadounidense John Dewey. Entregó a los niños objetos con los que podrían haberse defendido en la Edad de Piedra, como un palo. Se observó que estos preferían lanzar los palos hacia un objeto concreto que a

nada en particular, lo que demostraba que había en ellos un instinto de caza. El psicólogo alemán William Stern buscó un camino intermedio, pues interpretaba el juego como un equilibrio entre instinto —la visión biologicista— e imitación —la visión cognitiva—, es decir, lo adquirido. Este equilibrio es más conocido como la dicotomía entre *nature* (naturaleza) y *nurture* (educación), que tanto abunda en la literatura sobre crianza.

La visión de Groos fue complementada por las teorías del psicoanalista austríaco Sigmund Freud, cuyas ideas contrastarían con el optimismo prevalente en la Ilustración y la inocencia de Rousseau y los románticos. Freud postuló que el juego repetitivo y compulsivo de los niños respondía a una necesidad de revivir las experiencias que habían tenido. Es lo que Walter Benjamin denominó la «ley de la repetición», es decir, el afán por vivir una y otra vez aquellas situaciones que le producen placer, hasta la saciedad.[17] El niño procesa así situaciones traumáticas (separación de la madre, visitas al médico), y postula que lo representa con los adultos que las causaron, a modo de venganza. No hay más que ver cómo un niño hace como que pincha a la enfermera que le acaba de poner una vacuna. Pero quizá lo más destacable de sus ideas sobre el juego es que este deriva de la búsqueda innata de placer,[18] pues opina que el juego tiene también la función de reducir la tensión que les producían sus instintos vitales, pero sobre todo de hacer cumplir sueños insatisfechos. Les permitía de esa manera eludir la censura, pues, al desarrollarse en un contexto lúdico, no estaba sujeto a la moral imperante.

Otros psicólogos que analizaron el juego infantil fueron el suizo Jean Piaget, el ruso Lev Vygotski y el estadounidense Jerome Bruner. Centraron su atención en los aspectos cognitivos y no biológicos —como hizo Groos, por ejemplo— del juego. Piaget se interesaba por cómo los niños construían su pensamiento y observó que aprendían mediante la interacción con el medio, lo que se conoce como el constructivismo. Ya distinguió que el juego se adapta a las diferentes etapas del desarrollo psicomotor del niño[19] y les permite consolidar las transformaciones que va sufriendo este. Al igual que Freud, piensa que el juego permite al niño interactuar con una realidad que lo domina o incluso desborda y pasa a ser él el agente dominante. Fruto de estas teorías derivadas del psicoanálisis, surgieron ya en el siglo XX escuelas experimentales, como Summerhill, en el Reino Unido, en las que se defendía que los niños debían jugar en libertad, sin restricción y sin la influencia de los adultos.

Vygotski, por otro lado, fue quien acuñó el término de la «zona de desarrollo próximo» que con frecuencia se emplea en el aprendizaje basado en el juego, pues es lo que permite al niño practicar una acción antes de realizarla en una situación real.[20] El psicólogo ruso Daniil Elkonin,[21] discípulo de aquel, nos muestra un interesante ejemplo de la función del

juego como aprendizaje para la vida adulta. Observó que las niñas de la etnia chukchi, que habitan en el Ártico siberiano, dedicaban mucho tiempo al cuidado de sus muñecas. No se separaban de ellas, les daban cuidados maternales, confeccionaban sus vestidos y las «alimentaban» con las bayas y los frutos que recolectaban en el entorno. Con ello adquirían las habilidades necesarias para regentar la casa, alimentar y vestir a su familia, lo que se esperaba de la joven chukchi.

El antropólogo neerlandés Frederik Buytendijk, sin embargo, distinguía entre el ejercicio de ciertas habilidades, sobre todo motrices, y el juego. Los primeros son ejercicios preparatorios de carácter funcional y no pueden ser considerados juego. Pone como ejemplo la diferencia que hay entre un niño que aprende a andar o a correr, y se esfuerza en hacerlo lo mejor posible, frente al niño que lo hace durante un juego de persecución. El psicólogo suizo Édouard Claparède argumentaba, por otro lado, que el juego no depende de su forma externa, sino de la actitud de quien juega. Lo que distingue al juego es su carácter ficticio, idea que amplía el rango semántico de juego y la franja etaria de quienes lo practican.

En la actualidad, especialistas como Joe L. Frost, Peter K. Smith y Brian Sutton-Smith son considerados reputados teóricos del juego. Sus teorías basculan entre la idealización del juego, es decir, su consideración como actividad esencial para la vida, y una visión más instrumental y reemplazable por actividades dirigidas o curriculares. Entre los primeros, Sutton-Smith lo define como «el cimiento de la capacidad humana intrínseca de autotransformación».[22] Los psicólogos evolutivos, por su lado, defienden que el juego ha de tener un valor más allá de lo lúdico, pues tiene un coste fisiológico y energético significativo para el niño (cuando juega, además, no descansa ni se alimenta) y debe ser, por tanto, compensado por beneficios tangibles, tanto a corto como largo plazo.[23]

Lo que está claro es que en el juego confluyen varias funciones y características. Como un diamante, tiene muchas facetas, y todo depende del ángulo con que se admire.[24] Volveré sobre ello un poco más adelante. En cualquier caso, lo que demuestra esta pequeña revisión es que el juego se ha estudiado casi siempre desde una perspectiva intelectual. Prevalece en casi todos los casos una visión utilitarista, instrumental, en la que ha de tener una función concreta. El teólogo alemán Jürgen Moltmann se lamenta de que en ellas prevalece la idea de que el juego tiene sentido solo en sí mismo, pero hacia fuera carece de él, y añade que «el que se pregunta por la utilidad del juego es desde luego un estropeajuegos».[25]

No suele suceder, pero, cuando se pregunta a los niños sobre el juego, desde luego no entran a considerar todos los aspectos tratados hasta aquí ni se proponen analizarlo. Para ellos, definir el juego equivale a explicar un chiste: pierde toda la gracia.[26] Lo que más les importa son dos cosas: los amigos y tener opciones de juego. En general, piden más oportunidades

para hacerlo. En una encuesta realizada en los Estados Unidos sobre el uso de su tiempo, se desprende que dedicaban el veinte por ciento de las horas de vigilia a ello ¡ya en 1997![27] (a modo de comparación, una jornada escolar típica se llevaba entonces, y lo hace hoy, un tercio de su jornada), por lo que parece algo escaso. Demandan también libertad a la hora de elegir su juego; no les gusta que otros (sobre todo, adultos) les digan lo que tienen que hacer. Por lúdico que esto sea. No entran a clasificar los tipos de juego ni sus funciones, pero son conscientes de su importancia. Lo demuestran tanto con sus palabras como con sus actos, como veremos en numerosos ejemplos. Y por eso piden cantidad (espacios de juego, más tiempo para hacerlo) y calidad (libertad de elección en el juego). Piden lo que en alemán se conoce como *Spielraum,* que significa literalmente, «espacio de juego», aunque tiene un sentido mucho más amplio. *Spielraum* se refiere a tener espacio, no solo físico, sino intelectual, para poder desarrollarlo en libertad.

Qué es, entonces, el juego

Ya adelantaba antes la dificultad que entraña definir el juego. Amén de la visión de los teóricos, que tienen por definición el sesgo de sus respectivas disciplinas, están las visiones más poéticas de artistas y literatos o la clarividencia de los propios niños. Incapaz de encontrar una que satisfaga mi propia visión, me veo obligada a dar un rodeo para explicarme. Emplearé, valga la redundancia, juegos de contradicciones que me permitirán, espero, ofrecer algo de nitidez.

Decía antes que el juego es algo muy serio, sagrado incluso, pero también que ha de ser alegre. Pero no en el sentido opuesto a serio, cuyo antónimo sería más bien lo «cómico». Cuando digo alegría me refiero antes al gozo que a la euforia, algo que no tiene por qué detectarse desde fuera. Observen, si no, a cualquier persona jugar, trátese de un niño en pleno pillapilla, un joven pintando, un bailarín ejecutando una coreografía o un ajedrecista concentrado frente al tablero. Ninguno de ellos ríe y todos se toman su desafío con la máxima gravedad, aunque lo hagan por placer. De igual manera, hay muchas tareas en la vida que aparentan seriedad —el trabajo, sin ir más lejos— y que pueden sin duda tomarse con un sentido lúdico. El juego, pese a su falta de «comicidad», aparece asociado al placer, a la armonía y a la belleza. Hay gozo, incluso éxtasis, en él. Por eso, llevado al extremo, se asocia al culto religioso. Ambos son una representación de la realidad, no la realidad misma. Los hitos del calendario religioso, sea este cual sea, se marcan mediante liturgias, celebraciones, actos que obedecen a unas reglas aceptadas por todos los participantes. Comparten con el juego el carácter de actividad sagrada, ritualizada, desarrollada con solemnidad, de conexión mágica con algo

sublime. En ambos casos, culto y juego, los participantes se transportan a otros mundos. Y ambos son tomados con la máxima seriedad. Por otro lado, según los postulados del etólogo inglés William Russell, el juego no es que sea serio o no, sino que es «lo no serio». Cualquier comportamiento, tomado así, se convierte en juego. Tiene la ventaja añadida de no tener consecuencias. Podemos experimentar con nuestras acciones, con las relaciones que establecemos, con los mundos que creamos, pues tendrán un carácter efímero y ligero, sin consecuencias para el futuro. Por tanto, el juego no es un sistema de comportamiento, sino una cualidad de este, una actitud más que una actividad. En este sentido, encuentro aceptable esa visión de la «no seriedad» del juego.

Otra aparente contradicción es que el juego se asocia únicamente al mundo de la infancia y, sin embargo, abarca muchos aspectos de la vida adulta. Para entender el juego infantil, también es necesario comprender que la infancia no es la antesala de la vida, sino una de sus etapas. Se podría asimilar al concepto de *continuum* de la autora estadounidense Jean Liedloff. Ella decía: «El *continuum* de un ser es completo. Sin embargo, forma parte del *continuum* de su familia, el cual a su vez forma parte del *continuum* de su clan, comunidad y especie, al igual que el *continuum* de la especie humana forma parte del *continuum* de la vida».[28] Pese a que la infancia presenta características definidas, no solo en su conjunto, sino en cada una de sus etapas, no son compartimentos estancos ni están separados del todo de la vida adulta. El juego es, tal vez, uno de los hilos que unen esas diferentes fases de la vida humana. Y esto es más claro aún cuando entendemos el juego como una actitud, más que como una actividad, que impregna todos los aspectos de la vida y que puede darse a cualquier edad.

El juego es parte de nuestra cultura y cada cultura entiende el juego a su manera. Pero, como dice Huizinga, «el juego es más viejo que la cultura, [...] los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar». Al fin y al cabo, es algo instintivo, que no se puede enseñar. Un bebé recién nacido ya es capaz de «jugar», aunque no sea consciente de ello. Usará a su madre como juguete y compañera de juego, le tocará el pezón, mirará su cara, imitará los sonidos que esta haga...[29] Este comportamiento, instintivo y universal, hunde sus raíces en la evolución biológica de nuestra especie, pero se ocupa de enseñarnos a vivir en un contexto cultural definido. Está motivado desde lo más profundo de nuestro ser, desde la más temprana edad y bajo la premisa de una inocencia aún no moldeada por nuestro entorno, y, sin embargo, se ejecuta formalmente con unos parámetros que vienen determinados por la sociedad en la que vivimos, mediante las normas, los valores, las costumbres y las rutinas compartidos. Nos permite integrarnos en ella, crecer como miembros de un grupo e incluso tiene capacidad creadora de cultura en sí mismo. Pensemos en las relaciones que se crean dentro de las pandillas de niños, con sus

propias reglas y jerarquías, o en el juego simbólico y los mundos de fantasía que rompen con los paradigmas de la lógica adulta. Además, es una actividad que se ejerce en libertad, pero que, para ser juego, debe responder a unas reglas, a unas características determinadas y reconocibles. Es un equilibrio de consensos con uno mismo y con los demás, entre fluidez y formalidad.

El juego es por definición contextual. Permite crear una realidad paralela, aislada de esta, en la cual nos podemos atrever a ensayar acciones, actitudes, roles o comportamientos que serían arriesgados o imposibles en la vida real. Por eso está en su esencia ser una actividad espontánea y voluntaria. En el juego, ponemos a prueba las consecuencias de nuestros actos sin que estos sean irreversibles. El resultado es indiferente, no lo es el proceso por el que llegamos a él. Así, el juego nos permite ignorar el significado que nuestras acciones podrían tener en la vida real. En él, no se generan bienes ni riqueza, a diferencia de otras formas de creación. Genera en todo caso habilidades mediante la práctica. Este es el valor —intangible, eso sí— que obtenemos del juego.

De todo ello se puede deducir que los *juegos*, es decir, las diferentes manifestaciones físicas y tangibles del *juego*, que tienen límites normativos y espaciotemporales, sí pueden tener un fin en sí mismos. Lo que no lo tiene es el juego como concepto. El juego es no finalista, porque es un modo de ser y de estar, una forma de tomarse la vida. No importa el contenido, sino la forma. Es un proceso regenerativo mediante el cual fluimos de un estado de ánimo a otro, avanzamos en el desarrollo individual y construimos paso a paso nuestra biografía.

Características y funciones del juego

Como hemos visto, el juego es una actividad elusiva; no se deja acotar con facilidad. Muchas veces se define mejor por lo que no es. O tal vez por no ser una actividad, sino una actitud, como vengo defendiendo. Trataré de desgranar ahora las características más importantes del juego, y lo plantearé desde una doble perspectiva, al tiempo amplia y restrictiva. Me explico. En este libro entiendo el juego como lo que otros denominan juego libre, es decir, aquel que se realiza en libertad. Esto, para muchos, se considera solo como un tipo de juego. Esta es la acepción restrictiva. Pero también interpreto el juego como una actitud que lo impregna todo en la vida, por lo que casi cualquier cosa que hagamos, aderezada con esta actitud, puede ser juego. Podríamos pensar, por ejemplo, en algunos oficios en los que no es habitual encontrar esa actitud lúdica, pero los cirujanos también se la ponen en aquellos aspectos no esenciales. ¿Alguien ha visto los gorros que usan en el quirófano? En cierta ocasión vi uno de pirata, lleno de calaveras. Si eso no es humor… (algo negro, eso sí).

También puedo dar fe de que los controladores aéreos intercambian chistes con los pilotos cuando les da tiempo a ello.[30] Esta sería, pues, la acepción más amplia.

En fin, que el juego es todo y es nada, según cómo se mire. Muchos autores hacen referencia, de hecho, a las múltiples paradojas del juego. Vygotski, por ejemplo, alude al uso de las reglas en él. Las normas imponen protocolos, por efímeros que sean, que inhiben los impulsos más básicos del jugador y lo obligan a renunciar a sus deseos. Y, sin embargo, el juego libre responde al deseo, tal vez más fuerte, de jugar. Según él mismo dice, «el juego es el reino de la espontaneidad y de la libertad». Respetar las reglas se convierte en una fuente de placer, porque implica una sensación de autocontrol y de confianza en uno mismo, porque nos da un marco de referencia dentro del cual nos sentimos cómodos. Las reglas del juego, al fin y al cabo, no son inamovibles; se pueden adaptar, modificar, complicar o simplificar.

Siguiendo los dos epítetos que emplea Vygotski, en este libro utilizo los términos «juego libre» y «juego espontáneo» casi como sinónimos. Nótese, sin embargo, que puede haber ligeras diferencias conceptuales entre ellos. Mientras que el primero implica elegir una opción (incluso la de no jugar), el segundo solo nos indica que el juego ha sido iniciado sin estímulo o provocación externa. El carácter espontáneo de la libertad es algo discutido por los filósofos. La esencia de la actividad espontánea no es la compulsividad o el automatismo, puesto que ambos rasgos son patológicos, con frecuencia asociados a una vida en aislamiento social. Espontaneidad, derivado del latín *sponte*, significa «ejercicio de la propia y libre voluntad». El psicólogo y filósofo alemán Erich Fromm, de quien cito estas palabras, va más allá. La actividad espontánea no significa *per se* hacer algo, sino que se refiere al «carácter creador que puede hallarse tanto en las experiencias emocionales como en las intelectuales y sensibles».[31] ¿Qué otra cosa es, si no, el juego libre? La espontaneidad en los niños es fácil de ver, porque se refleja en sus rostros, no tratan de ocultar sus emociones. También en la vida adulta asociamos espontaneidad con felicidad. Un ejemplo sería la contemplación de un paisaje sorprendente, pero quizá el paradigma de emoción espontánea sea el enamoramiento y su consecuencia última, el amor. Recordemos el término sánscrito *lila*. No obstante, yendo un paso más allá, el juego libre abarca no solo espontaneidad en su sentido más amplio, sino la elección consciente de las características del juego o incluso la posibilidad de negarlo. El juego libre es, por tanto, la expresión consciente del espontáneo, su óptimo ideal.

Dado que responde a una elección consciente, el juego es por definición proactivo, lo cual no quiere decir que haya actividad o movimiento visible. Cuando es desarrollado en libertad, el jugador es quien toma las riendas de la actividad. Los niños son activos por esencia, y lo natural, para ellos, es

tomar parte protagonista de su desarrollo mediante el juego. Tal vez por ello, los niños que empiezan a hablar solo emplean sustantivos y verbos, con frases que denotan acción. Como consecuencia, el juego está lleno de tensión, solemnidad y entusiasmo. Una tensión emocional requiere un estado de alerta que nos mantiene vivos, despiertos, pero que no nos estresa. Parafraseando a la antropóloga británica Jay Griffiths,[32] el juego es el *jazz* de la vida: requiere *swing*, se improvisa, se disfruta y se comparte.

El juego es también gratuito e independiente de las circunstancias exteriores. Tiene una evidente motivación intrínseca. Discrepo, por ello, de la visión que da la psicóloga norteamericana Margaret W. Curti de proponer el juego como instrumento de motivación, es decir, usarlo para estimular el comportamiento de un niño. Por ejemplo, cuando le damos de comer y pretendemos que su boca es un garaje. No estoy en contra, claro, de facilitar la vida doméstica o adquirir determinados hábitos mediante la actividad lúdica, solo pienso que eso no es juego en el sentido en que lo estamos viendo aquí, pues la motivación es del todo extrínseca. En el polo opuesto se encontraría la actitud laxa de los adultos con respecto al juego que se observa en las sociedades cazadoras-recolectoras:[33] a sus niños no les «enseñan» apenas nada y, además, se independizan a edades muy tempranas. Elkonin habla de los niños esquimales en Siberia (hoy sería más correcto el término *yupik* para la etnia que habita aquella zona), que viven de forma independiente ya con ocho años de edad. Aunque hoy en día son grupos étnicos minoritarios, resultan de gran interés para los antropólogos y, por extensión, para el tema que nos ocupa, pues durante el noventa y nueve por ciento de nuestra historia como especie hemos sido cazadores-recolectores y, en términos evolutivos, nos volvimos sedentarios anteayer por la mañana.[34]

El juego es un acto individual, que puede requerir o no de compañeros para ejecutarlo, pero que en el fondo responde a intereses y necesidades íntimas de cada cual: a los sentimientos, a la ética en la que crecemos y a los recuerdos que tenemos. El carácter tan vivo del juego hace que sea voluble, impredecible, que cambie como lo hace el viento. Dado que los jugadores están unidos en el juego de forma coyuntural, unidos por el fino hilo de los intereses comunes que tienen en ese instante, el hilo puede romperse en cualquier momento y es necesaria una constante danza de consensos para mantenerlo unido. Los jugadores que no llegan al consenso, o cuando sus intereses dejan de estar alineados, se enfrentan a un conflicto que puede dejar secuelas emocionales. Como dice el especialista Miguel Sicart, el juego es «un acto de equilibrio entre egos e intereses, de objetivos e intenciones». El interés común de los jugadores en el juego colectivo solo se perseguirá si todos están de acuerdo. En el juego, no hay democracia ni tiene sentido imponer las decisiones por mayoría simple, pues aquel a

quien no le interese participar es libre de no hacerlo. Si queremos que haya juego, debe haber ese acuerdo, es decir, convencimiento y aceptación genuinos de las condiciones de este por parte de todos. Con ello conseguimos un interesante efecto secundario, y es que, pese al carácter personal e intransferible de la experiencia del juego, adiestramos habilidades sociales que no sería posible entrenar si se nos da estructurado de antemano. El juego permite crear un ambiente en el que los participantes pueden romper el hielo con mucha más facilidad, pues pueden permitirse ser actores de ellos mismos. Quiero decir con esto que nos sentimos menos expuestos a la mirada y el juicio ajenos cuando estamos en un contexto lúdico. Esto es más patente en los adultos, sobre todo entre los que tendemos a ser introvertidos. Por eso nos volvemos más sociables en el gimnasio, en la iglesia o en el bar. Es decir, en ambientes en los que hay unas ciertas reglas. Las habilidades sociales, en cambio, se trabajan mucho más cuando aún no se han establecido esas reglas del juego, como sucede cuando este es libre. Cuando tengo la oportunidad de observar a niños por un rato largo jugando libres, me doy cuenta de que gran parte del tiempo del que disponen lo dedican a diseñar aquello que van a hacer y a establecer el marco de referencia. Transcurre un rato largo mientras dialogan, debaten, negocian, persuaden, escuchan e incluso sienten empatía con quienes van a ser sus compañeros. Casi es más importante esta fase de diseño que la del desarrollo del juego como tal. Aunque el juego construye la manera que tiene cada cual de ver el mundo, de forma individual, lo hace por necesidad mediado por la acción colectiva.

El juego es también la herramienta que tiene el niño para apropiarse de lo nuevo que le va ofreciendo la vida. Por eso, el verbo jugar debería admitir la forma transitiva. Al fin y al cabo, cuando nos tropezamos con algo que nos estimula a ello, «lo jugamos».[35] Además, el juego libre nos libera de la presión de alcanzar logros. Y es cuando nos resulta más fácil conseguirlos. Todos conocemos la sensación de salir peor parados de un examen de lo que nos imaginábamos. De la misma manera, la presión para ser creativos nos coarta la creatividad, el famoso miedo a la página en blanco. Una sobrina mía, con ocho años, escribía e ilustraba sus propias historias con tanto talento que le ofrecieron publicar alguna en una revista especializada. Fue incapaz de hacerlo, por haber una imposición, un encargo. Para evitar este tipo de bloqueos, Arno Stern ofrecía en París un espacio, Le Closlieu, para ejercer el juego artístico mediante la pintura, y ponía énfasis en no exponer los trabajos de los «alumnos». Sentían así la libertad para dejarse llevar y no verse obligados a «superar» su trabajo o el de los demás.[36]

Más allá de juegos educativos o juegos didácticos —empiezo a pensar que son casi una contradicción *in terminis*—, el juego libre nos proporciona

el aprendizaje de competencias y habilidades, que harán de palanca para la adquisición de conocimientos. Es imposible dotar a una persona de todo el saber existente; es incluso difícil proporcionarle aquel que se supone que es básico, de acuerdo con el sistema educativo que le toque en suerte, si se pretende hacer en seco. Pero las competencias y las habilidades que aprendemos mediante el juego abren la puerta a todos los contenidos que queramos, básicos y más allá. Es más, permitirá generarlos por nuestra cuenta. El juego es, pues, una herramienta no finalista. Cuando este es de verdad libre, el niño experimenta con personas y cosas, almacena y ordena información, relaciona causas y efectos, resuelve problemas, gestiona emociones. Aprende también a funcionar en su contexto sociocultural, procesa acontecimientos y situaciones que le han causado estrés y desarrolla destrezas psicomotrices. Con todo ello se construye un abanico de recursos mediante los que podrá, entonces sí, adquirir saberes concretos.

Por ello, pese a que pueda cumplir con algunas características del juego, hay acciones que no lo son y que pueden servir para entender mejor las del juego real. Por ejemplo, en la exploración que hacen los bebés no hay creación, fantasía o pretensión de estar en otro mundo. Es más bien una búsqueda de información; el conocer aquello que están explorando. Se podría considerar un *protojuego*, una forma de aproximarse a él sin llegar a serlo en plenitud. Es lo que hacen los niños en edades más tardías cuando reconocen un terreno de juego, observan el entorno del parque y sus ocupantes o, cuando son más mayores aún, navegan por internet para encontrar un dato. Por otro lado, el comportamiento estereotipado de autoestimulación que hacen algunos niños con afecciones cognitivas o los animales que están enclaustrados en jaulas o recintos demasiado pequeños no puede considerarse juego en este sentido. Se trata de pautas repetitivas que, tomadas de forma aislada, podrían simularlo, pero que no dan placer genuino; a lo sumo, consuelo o tranquilidad. El juego repetitivo, cuando de verdad lo es, evoluciona hacia el perfeccionamiento de una habilidad. Los automatismos, las estereotipias, son, sin embargo, callejones sin salida. Engañoso también es seguir las instrucciones para llevar a cabo una tarea impuesta por otro, por lúdica que sea. Abundando en lo ya dicho, no hay motivación intrínseca para realizarlo, sino que responde a un estímulo externo que, además, suele ser jerárquicamente superior.

El juego sirve para conectarnos con nuestro mundo interior, para tender puentes entre la realidad y nuestros sentimientos. Es la herramienta que permite procesar aquello que nos sucede. Aunque el juego es una actividad en esencia actual, pues está anclada en el presente, hunde sus cimientos en el pasado, ya que se fundamenta en las experiencias y los aprendizajes que hemos ido ganando. Pero, al mismo tiempo, se proyecta hacia el futuro, pues nos permite progresar en esos mismos aprendizajes,

practicar habilidades y ensayar roles que aún no hemos disfrutado. Es, por tanto, reflejo del microcosmos particular de cada niño, pues le permite expresar lo que ha vivido, lo que le interesa, lo que siente, lo que desea o lo que le preocupa. Cuestiones tan trascendentes como la vida y la muerte, la bondad y la maldad, el fuerte frente al débil, aparecen expresadas en él.[37] No hay filósofo más limpio de prejuicios que un niño, y el juego constituye así un espejo del alma.

Sin embargo, el niño no es consciente de nada de eso. No juega con el propósito de alcanzar ninguno de estos objetivos ni toma la decisión expresa de hacerlo por saber que le va a beneficiar en algún momento de su vida, presente o futuro. Lo hace porque siente el impulso interno de hacerlo y porque le produce placer, lo que retroalimenta esta conducta en un bucle sin fin, como ya apuntó Benjamin. Aunque sí sabe que es importante para él, vital incluso. Para el niño, el juego es un estado fluido en el que se desdibujan las fronteras del tiempo y el espacio y de la propia actividad. Aparece, se transforma, desaparece, renace. Tiene el potencial de convertir en lúdico cualquier acto rutinario u obligado y de ocupar —como lo haría el agua en la arena— todos los intersticios que nos deja el día a día. El juego, igual que el amor, es difícil de acotar, porque toca cualquier aspecto de la vida humana.

El juego, en contraposición al juguete, es intangible, inmaterial, y tiene, por tanto, un potencial sin límites en cuanto a duración, forma y literalidad. «Jugar es algo que te inventas, que es ficticio, pero que deseas que suceda. Es pasarlo bien, emocionarse, divertirse, tener aventuras», es la definición que me aportan mis hijas a esta cuestión.[38] Ambas se referían, claro está, al juego libre, sin la intervención de terceros. Y con ello resumen mucho mejor que yo las características principales que considero que tiene el juego: placer, creación, riesgo y libertad, sobre las que me detendré en el cuarto capítulo. Pero antes quisiera dedicar unas líneas a la privación del juego, asunto que también me parece muy serio.

2.
El juego libre

> No hace falta enseñar a un niño a jugar. El juego es el instinto innegable de la infancia.
>
> JAY GRIFFITHS (2014)

El juego, ¿el trabajo de los niños?

«Pero ¿aquí los niños aprenden algo?» Esta es una pregunta que oímos con frecuencia los que coordinamos iniciativas educativas basadas en el juego libre. Desde principios del siglo XX, con la famosa frase que se atribuye a Montessori sobre el juego infantil, surge una tensión entre los conceptos de «juego» y «trabajo», pues se entiende este último como una tarea obligada, no voluntaria ni motivada de forma intrínseca. Hay muchas personas —entre las que por suerte me encuentro— cuyo trabajo tiene un fuerte componente lúdico, en tanto que motivado por uno mismo, placentero y, en gran medida, elegido con libertad. Pero es que a eso no me gusta llamarlo trabajo, sino «vida». Como dice mi amigo Juan de Ures: «No vivo para trabajar ni trabajo para vivir; mi trabajo es mi vida». Hay que decir que Juan dejó hace muchos años su puesto en una gran empresa de la capital para instalarse en el epicentro de la España despoblada y cultivar allí en ecológico, un viejo y ya cumplido deseo suyo. Sus palabras, que hago mías, destilan amor por lo que hace, un sentido lúdico, por libre y gozoso, de sus quehaceres diarios. Tal vez entendemos el trabajo de forma similar. Stuart Brown, fundador del National Institute for Play, de los Estados Unidos, deniega la dicotomía que da título a este epígrafe y dice que «lo opuesto a juego no es el trabajo, sino la depresión». Como veremos más adelante, los niños juegan hasta en las situaciones más delicadas y complejas. Pero hay una en la que dejan de hacerlo, y es, de hecho, un indicador clínico para ello: cuando están deprimidos.

Pero, volviendo a lo que nos ocupa, al trabajo en su sentido más «laboral» (en el caso de los niños, sería «curricular»), la propia Montessori argumentaba que el juego infantil interesaba en la medida en que servía a un propósito: el aprendizaje. Dewey defendía, por su lado, que los niños

aprendieran del trabajo real, de la experiencia directa, es decir, de cocinar de verdad y no de jugar a las cocinitas. De forma similar se actúa en la pedagogía Waldorf, en la que los niños presencian e imitan tareas manuales, como cocinar, limpiar o crear objetos de artesanía. Veremos cómo todo ello, para mí, no constituye juego en el sentido que aquí propongo. El psicólogo estadounidense David Elkind hace una clara distinción con la que comulgo. En sus palabras, «el juego no es el trabajo de los niños ni el trabajo es cosa de niños». Mientras que el juego sirve para gestionar las emociones, el trabajo permite desarrollar habilidades de forma estructurada y sistemática. Piaget, de modo similar, distinguía entre la asimilación de habilidades por impulso interno y la adquisición, es decir, el aprendizaje mediado por una instrucción. En otras palabras, en el primer caso, el niño acomoda el entorno a sus necesidades, mientras que, en el segundo, es él quien se acomoda a las del entorno. Atendiendo a esta dicotomía, en este libro nos centraremos en el «juego» (vs. «trabajo») y en la «asimilación» (vs. «acomodación»). La libertad en el juego se contrapone, así, a la regulación para los demás aspectos de la vida. Por ello, el juego de Elkind y la asimilación de Piaget son los que mejor definen el juego libre, espontáneo, que discutimos aquí.[39]

Esta visión reta otro antiguo paradigma, y es que el juego prepara a los niños para la vida. Se ha visto el juego como un entrenamiento de destrezas y conocimientos que servirán para la etapa adulta. Aunque hay un fondo de verdad en ello, pues es evidente que se adquieren y ponen en práctica habilidades, esta visión del juego se queda, en mi opinión, algo corta. Según eso, una vez adquiridas esas destrezas, los adultos no precisaríamos jugar. Lejos de ser así, los adultos también somos miembros de la especie *Homo ludens*, que, desde luego, no se circunscribe a la infancia. Incluso si tomamos el juego en su sentido más amplio, como vimos en el capítulo anterior, también se puede interpretar desde el punto de vista instrumental. El juego, como lo veía Huizinga, es un medio de expresión y creación cultural, pero también lo es de relajación y distensión.

Para entender el juego libre, el juego en el sentido más estricto de la palabra, quizá sea más importante centrarnos en la actitud más que en la actividad. Mediante la actitud convertimos un sustantivo, *juego*, en un verbo que denota acción, *jugar*. Adquirimos, pues, un rol activo, protagonista en aquello que hacemos. Como bien indica Imma Marín, presidenta de la International Play Association en España, igual que transformamos los objetos en juguetes, podemos transformar cualquier acción en juego.[40] Además, permite a cualquiera de nosotros tomarnos la vida con esa actitud, no solo lo que típicamente entendemos por juego. Deja de separarse esta de otras acciones, como el trabajo, al que antes nos referíamos, para abrir todo un mosaico de posibilidades, para teñir la vida

de un aroma lúdico, alegre, ligero, sea al jugar o al trabajar. Encuentro pertinente una cita del filósofo alemán Friedrich Nietzsche: «La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con que jugaba cuando era niño».[41]

En el capítulo anterior ya intenté acotar una definición de juego; ahora me detendré a analizar cuatro características que estimo fundamentales: el placer, la creación, el riesgo y la libertad. Están ordenadas así porque es como se aproxima un niño al juego. En primera instancia, lo hace porque le resulta placentero. A medida que gana destreza y autonomía, descubre que le permite crear, tanto de forma real como simbólica, aquello que se propone. Y, a medida que avanza en la adquisición de habilidades, se atreve a hacer incursiones en lo desconocido, se arriesga, para al final disfrutar, ya con plenitud, del juego libre. Es desde el juego como será consciente de la importancia de respetar y ser respetado en su libertad.

El juego es placer

Ante todo, el juego es emoción. Un niño que no sienta nada durante el juego lo va a abandonar, puesto que no tiene la obligación de hacerlo. O perderá la actitud lúdica en actividades que son de obligado cumplimiento y las transformará en rutinarias, mecánicas. Sabemos, tanto por instinto como por experiencia, que el juego nos va a hacer sentir la vida con más intensidad. Pero también obtenemos la recompensa de aprender, seamos o no conscientes de ello. Es en realidad cuando no lo somos cuando resulta más efectivo, pues la atención está centrada en el proceso y no en el resultado. Descubriremos la gran satisfacción del aprendizaje autónomo, que nos da autoestima, seguridad y confianza en nosotros mismos, que nos motiva. Dado que perfeccionamos destrezas a través de él, se incrementan nuestras ganas de mejorar, nuestra curiosidad por descubrir nuevos desafíos. Todo buen científico —y el niño es el paradigma del científico perfecto, porque está exento de prejuicios— sabe que, a medida que investiga, que juega, va a obtener más preguntas que respuestas. El conocimiento es como una adicción, nos da sed de más a medida que lo creamos. La tensión saludable que nos genera la emoción de jugar es el motor de la motivación y el precursor de los procesos de aprendizaje que derivan de él, de modo que se da así un ciclo de retroalimentación continua entre estos tres factores.[42] Por todo ello, se puede concluir que la emoción es el ingrediente básico para que se dé el aprendizaje mediado por el juego. Los neurocientíficos lo tienen claro, y abunda la literatura que justifica la necesidad de emocionarse para que una destreza se afiance en el cerebro.[43] Y el sentimiento que predomina en el juego, aunque no es el único, es el placer. También nos puede producir deseo, gratitud, orgullo, intriga, euforia, entusiasmo, alegría, alivio... Pero también puede

provocarnos sensaciones consideradas negativas: frustración, ira, tensión, tristeza, vergüenza, confusión, temor, impaciencia…

Todas ellas son personales e intransferibles, propias de cada individuo, se juegue en solitario o acompañado. Sería demasiado prolijo detenerse a analizar todas las emociones que, bien de forma consecutiva, bien simultánea, nos puede provocar el juego. Como ya he mencionado, algunas pueden ser incluso contrapuestas entre sí; otras son estaciones de paso que se dan de forma natural en la evolución del juego y el proceso de maduración de quien lo ejecuta. Pero, si hay alguna que está siempre presente, es el placer, en la que me detendré aquí.

El placer es tal vez la razón por la que se considera que el juego tiene un componente autotélico.[44] Jugar por el gozo intrínseco de hacerlo. En realidad, los niños que hacen juego simbólico, de imitación, etcétera, no están aprendiendo a ser bomberos, policías o princesas, sino que están viviendo sus vidas. El significado del juego para los niños no está en el futuro —voy a entrenar tal o cual destreza—, sino en el aquí y en el ahora. Es una manera que tienen de controlar su entorno, de dirigir su presente. Pero, sobre todo, la motivación última del juego en todos, niños y adultos, es la del disfrute. El psicólogo estadounidense Mihály Csíkszentmihályi distingue entre los términos *pleasurable*, «grato, agradable», y *enjoyable*, «placentero, gozoso». En inglés, hay una gradación cualitativa entre ambos términos. Mientras que el primero es pasivo, en referencia a algo que nos gusta y que podemos perseguir, pero no tanto provocar, el otro es activo e intenso y lo buscamos y creamos ex profeso. Un ejemplo, a modo de ilustración, que él mismo usa: a muchos nos agrada comer, pero un *gourmand* goza con la comida.

Para demostrar hasta dónde llega esa diferencia cualitativa, Csíkszentmihályi nos indica los elementos de una actividad placentera, como podría ser el juego, en algunos de los cuales quisiera detenerme un poco.[45] En primer lugar, debe ser una actividad que suponga un reto y requiera de una habilidad concreta, que suponga demostrarnos a nosotros mismos de lo que somos capaces. No hay más que ver la cara de satisfacción de un niño que, tras varios intentos, logra por sí mismo subir a un árbol. Los psicólogos se refieren a eso como la zona de desarrollo próximo, es decir, aquel que supone un reto alcanzable. Nos permite poner a prueba nuestros límites en un contexto de realidad suspendida, hasta que podamos practicar la recién adquirida competencia en una situación real. En segundo lugar, se trata de unir una acción con la conciencia de llevarla a cabo, es decir, darse cuenta de lo que se está haciendo. Los niños se toman el juego como algo trascendental, no sienten que sea algo banal. Aunque no lo hagan por los beneficios que en teoría les va a reportar en el futuro, son muy conscientes de que están jugando y de la importancia que esto tiene. Por eso, otra de las características de una actividad placentera

es la concentración con la que la llevamos a cabo. Los niños que se han metido en su juego ponen toda su energía e interés en lo que están haciendo, y por eso nos resulta tan difícil sacarlos de ese momento. Que no vayan a la mesa cuando los llamamos para comer en pleno juego no es un acto de desobediencia, sino un síntoma de concentración. El juego, además, nos introduce en la cuarta característica del flujo: la paradoja del control. Cuando jugamos, tenemos el control de la situación y, al mismo tiempo, podemos permitirnos descontrolarnos. Estamos en una situación ficticia, por lo que fallar no tiene consecuencias fatales. Recuerdo, en este contexto, una escena de la conocida serie *The Big Bang Theory*, cuyo protagonista, Sheldon Cooper, quería aprender a conducir. Como le daba miedo hacerlo en un coche de verdad, lo intentó con un simulador. Sus viajes con él eran catastróficos pero hilarantes, porque nadie salía perjudicado de verdad. Esta sensación suele darse en jugadores *online*, algunos de los cuales refieren tener miedo a salir ahí fuera a jugar en la vida real, precisamente por la falta de control. Este argumento aparece de forma recurrente entre un grupo de seis jóvenes «adictos a las pantallas» que salen unos días de acampada en el bosque, en plan terapia de choque.[46] Por último, un síntoma muy reconocible de cualquier actividad placentera es que cambia nuestra percepción del tiempo: pasa volando. Cuando nos metemos a fondo en ello, entramos en un estado que Csíkszentmihályi denomina flujo, y que es de capital importancia en el juego libre, como veremos.

El placer, en el juego, tiene también un componente estético. El juego se mantiene entre «los placeres racionales del orden y la creación y la euforia arrolladora de la destrucción y el renacimiento, entre lo apolíneo y lo dionisíaco».[47] Observemos a un niño construyendo una torre de bloques para derribarla a continuación de un manotazo y volver a empezar. La forma, sea como orden apolíneo o caos dionisíaco, tiene una fuerza plástica que invita al observador a admirarlos. En los juegos con reglas, se prevé lo que va a suceder, pero hay siempre un elemento de sorpresa. O pensemos en los cuerpos en movimiento, muy bien plasmados por algunos pintores del siglo XIX, en especial por Edward Potthast, con sus cuadros de niños jugando en la playa. En el juego adulto, imágenes de atletas, bailarines, jóvenes amantes o la belleza de ciertos juegos como el ajedrez nos pueden venir a la cabeza.

A veces, la búsqueda de placer sigue caminos algo retorcidos. A los niños —y a algunos adultos— les gusta experimentar miedo en situaciones controladas. Son numerosos los juegos en los que intervienen los sustos, los sobresaltos y las imágenes terroríficas. No hay más que ver cómo se han popularizado festividades como Halloween, en detrimento de celebraciones autóctonas tal vez menos conocidas o más descafeinadas. O los mundos de los zombis, gracias a series y películas sobre el tema. En todo momento

sabemos que estamos en un contexto ficticio y con un grito liberador recuperamos el aliento tras la tensión y el miedo. Y en esa liberación está el placer. Como vemos, el carácter placentero del juego libre tiene una doble cara. Es fácil traspasar la frontera entre placer y dolor, como cualquier niño que haya experimentado con el fuego o con la nieve habrá podido comprobar. Lo mismo sucede cuando manejan herramientas u otros objetos que pueden ser potencialmente peligrosos, o cuando se mueven en un terreno irregular, con obstáculos o desafíos físicos. A medida que disminuye el grado de supervisión, aumentan los riesgos. Pero estos no son solo físicos, sino también emocionales. Esto ya no tiene que ver con el espacio de juego o con la actividad como tal, sino con las relaciones que se establecen entre los jugadores. Vemos, pues, que placer y riesgo están muy unidos.

Creación mediante el juego

También resulta placentera la creación. La satisfacción de ver la obra terminada es algo difícil de describir (y eso que acabo de hacer una reforma en casa; debería saber cómo me siento). Tonterías aparte, ya decía *sir* Ken Robinson, y ha sido corroborado por muchos otros autores, que los niños pequeños son más creativos que las personas de cualquier otra edad. Según unas pruebas que él mismo realizó, el noventa y ocho de los niños obtenían valores máximos en pensamiento divergente antes de la educación infantil. En la adolescencia bajaba a un diez por ciento y entre adultos la cosa se quedaba en un triste dos por ciento.[48] Alega que este alarmante descenso se debe a la educación tan directiva a la que nos han sometido. En cambio, el juego libre puede ser una excelente herramienta para prolongar esa capacidad creativa más allá de la infancia temprana. Como describe el psicólogo austríaco Bruno Bettelheim, «las biografías de las personas creativas del pasado están llenas de historias sobre las largas horas que pasaron sentados junto al río cuando eran adolescentes, pensando en sus cosas, paseando por los bosques con sus perros o soñando despiertos».[49] Desconozco si el físico y premio Nobel danés Niels Bohr tuvo muchas oportunidades de hacer estas cosas en su infancia, pero la anécdota que se le atribuye sobre la pregunta de un examen acerca de cómo medir la altura de un edificio mediante el uso de un barómetro me parece muy ilustrativa de esa creatividad intacta. Cualquier persona con conocimientos muy rudimentarios de física habría respondido que midiendo la diferencia de presión atmosférica entre la azotea y el suelo, dado que para eso tenía el aparato en cuestión. Pero él —si es que en realidad fue Bohr— ofreció seis posibilidades más, a saber: a) atar una cuerda al barómetro, dejarlo caer hasta el suelo y medir la longitud de la cuerda; b) dejar caer el barómetro desde la azotea y cronometrar el tiempo

que tarda en caer, teniendo en cuenta la aceleración de la gravedad; c) en un día soleado, sostener el barómetro erguido y medir la longitud de su sombra, así como la del edificio, y extrapolar mediante triángulos semejantes; d) atar una cuerda al barómetro y balancearlo como un péndulo, tanto desde la azotea como desde el suelo, obtener la longitud del péndulo y el período de balanceo, calcular el campo gravitacional y despejar la altitud radial tanto del suelo como de la azotea (mediante lo que hoy se conoce como la «ecuación de Tarzán»); e) tomando el barómetro como unidad de longitud, medir el número de «barómetros» que hay desde la azotea hasta el suelo usando la escalera de emergencia y multiplicarlo por la longitud del barómetro, y f) pedir esa información al bedel y regalarle a cambio el barómetro. Aunque son soluciones que cualquiera de los que dejamos la física atrás hace mucho aún podemos entender, es difícil que se nos ocurrieran a bote pronto.

La creatividad también se alimenta del efecto sorpresa que nos proporciona el juego libre. Uno nunca sabe con certeza lo que va a suceder y hay que estar preparado para tomar desvíos o dar rodeos en lo que habíamos planeado hacer. El elemento sorpresa es la chispa que da emoción al juego, es la sal de la vida. Por eso a los niños les encantan los chistes, las payasadas, las comedias de guiñol, el humor absurdo. Se crean situaciones inesperadas, que no responden al paradigma establecido. O las personas no se comportan como se espera de ellas. El juego libre permite que estas situaciones se den; mucho más difícil son de conseguir en un contexto en el que la actividad es dirigida.

De hecho, uno de los mayores precursores de la creatividad es el aburrimiento. Actúa como el campo en barbecho, que necesita descansar para recuperar su fertilidad. Para aburrirnos necesitamos tiempo y soledad. Hay que sentir el tedio caer como una pesada manta sobre los hombros. Es la espera a que algo suceda, pero no la tensión de antes de la tormenta, sino la nada más absoluta, más bien lo que sentía el protagonista de la novela de Buzzati cuando vigilaba el desierto.[50] El aburrimiento no nos lo pueden imponer, sino que es algo que nos pasa o no. Y lo sufrimos igual que cuando pasamos un sarampión: se hace largo y desesperante. Es el paradigma de la desesperación del que ya no puede esperar, del que *des-espera*. Un buen amigo, artesano inquieto, al que operaron hace poco de los ojos, tuvo que pasarse un par de semanas tumbado boca arriba mirando al techo para recuperarse. Eso sí es el Aburrimiento, con mayúsculas.

La creatividad en el juego nos incita a indagar, a avanzar, a explorar. Como dice el ya citado Sicart, el juego es «el acto de vincularse creativamente con el mundo…, de explorarlo mediante la interacción». Pero no solo de forma pasiva. El juego es también un modo de expresión creativa. Permite a los niños apropiarse de sensaciones y realidades, manejarlas y manipularlas hasta sentirlas bajo su control. Los invita a crear

nuevos mundos, auténticos reinos de fantasía en los que las normas solo son de ellos. Tenemos, pues, que el juego es creativo en fondo y forma y que nos permite mantener un delicado equilibrio entre riesgo y control.

El juego es riesgo y control

Los niños que no asumen riesgos se convierten en adultos incapaces de manejarlos. Hay que distinguir este concepto del de peligro. Un riesgo es un peligro potencial que se puede aprender a manejar y, por tanto, a mitigar su capacidad de hacernos daño. Por ejemplo, un cuchillo no es peligroso en sí mismo, lo será en función de nuestra destreza o falta de ella al manejarlo. De la misma forma, escalar la imponente pared vertical del Gran Capitán, en Yosemite, con las manos libres es algo a todas luces peligroso, salvo si contamos con el entrenamiento físico y mental que nos permita hacerlo.[51] Si no aprendemos a conocer y administrar los riesgos, cualquier situación incierta es en potencia peligrosa, hasta aquellas que nos pueden parecer muy inocentes, como salvar un escalón o beber en un vaso de cristal. No en vano es en el ámbito doméstico en el que más accidentes se producen. En el Reino Unido se hospitalizan más niños por haberse caído de la cama que desde un árbol.[52]

De las cuestiones que más preocupan a los adultos cuando nuestros hijos o menores a nuestro cargo juegan al aire libre es que se hagan daño y la posibilidad de un secuestro. De la primera me ocuparé un poco después. La segunda, quizá más irracional, a tenor de las estadísticas,[53] es la que más nos paraliza a la hora de echar a los niños a jugar a la calle, como hacían nuestros padres y abuelos. El juego libre y arriesgado choca de frente con la vigilancia que se impone cada vez más a los niños. La generación actual deberá ser consciente de que crece en un mundo orwelliano, hipervigilado, en el que la libertad solo puede ser de mente y espíritu. Y velar por que al menos eso no se pierda. En cualquier situación somos susceptibles de ser vistos, grabados y expuestos a terceros, y esto se considera aceptable. Lo que sucede en un espacio público hace tiempo que dejó de ser anónimo y efímero para pasar a ser dominio de todos, susceptible de ser filmado y difundido por todo el globo, de forma permanente. Bien lo saben los políticos, que, en la efervescencia de sus ascensos a las alturas, deben borrar algunos rastros en internet de actos que les permitía el relativo anonimato de su estatus anterior. Pero no hace falta ser una figura pública. Yo misma encuentro mis contenidos docentes publicados (y a veces plagiados) en los lugares más variopintos. Lo peor es que, por mucho que esto nos horrorice a los adultos que crecimos sin tanta cámara, resulta que somos los primeros en ponerlo en práctica. Los invito a que busquen en cualquier supermercado virtual los aparatos de control infantil que hay a la venta. Hay uno que recibe el poco sutil nombre de

«rastreador» y viene en formato de reloj inteligente, con dibujos atractivos para los niños. Poco falta para el chip subcutáneo, me temo. El peligro que tienen estos aparatos no es el artefacto en sí, sino el significado que le damos, pues es más peligroso aún criar a un niño sin exposición al riesgo.

Por parte de las autoridades, tres cuartos de lo mismo. Hay muchos casos de sobreactuación policial, en las que se califican actividades como recoger margaritas o trepar a un cerezo como un «crimen de baja intensidad».[54] Es comprensible que no nos dejen subir a los árboles de un jardín botánico o que no podamos arrancar flores de especies vulnerables en un parque nacional, pero entre eso y la política de «mírame, pero no me toques» que prevalece en estos lugares estamos consiguiendo una sociedad idiotizada, falta de experiencias reales, de vivencias directas con la naturaleza, con todas las consecuencias que ello conlleva. Quitamos, además, la oportunidad a los niños de crecer como personas, estamos fabricando seres dependientes que no van a saber valorar riesgos en el futuro, que serán incapaces de calibrar las consecuencias de sus actos y mucho menos responsabilizarse de ellos. Les estamos robando su identidad, pues siempre habrá alguien por encima determinando su devenir. Orwell tenía razón. Hemos conseguido tenerle miedo al miedo.

Está claro que los ambientes naturales no están exentos de peligros y que cabe la posibilidad de lastimarse cuando jugamos en ellos. Si ofrecemos estos espacios a los niños pequeños, debemos ayudarlos a regular su «termostato del riesgo»,[55] es decir, facilitarles el aprendizaje de lo que es seguro y lo que no. A medida que vayan adquiriendo destrezas, madurando, podrán aprender a valorarlo por sí mismos. La educadora noruega Ellen Sandsetter ha investigado el juego de riesgo al aire libre entre escolares y lo ha clasificado en varias categorías:[56] explorar alturas (es decir, tener la perspectiva de un pájaro), manejar herramientas en apariencia peligrosas (martillos, serruchos, tijeras…), permanecer en espacios peligrosos (junto al fuego o al agua), simular peleas, adquirir velocidad (con vehículos, esquiar o correr cuesta abajo sin control) y explorar en solitario, sin la presencia vigilante de un adulto. La organización estadounidense Alliance for Childhood distingue tres niveles de riesgo.[57] En el primero están las actividades que suponen un reto, como trepar a una estructura elevada, aunque con escaso peligro, porque hay medidas de protección como barras o redes. En el segundo están las de riesgo moderado, como usar herramientas o construir una cabaña. Hay posibilidad de dañarse, pero esta es mínima si se valoran bien las capacidades de cada cual. En el tercer nivel están las de alto riesgo, que requieren habilidades especializadas, como el *parkour*[58] o la escalada libre. Aparte de estos niveles, en los que el riesgo siempre es conocido, hay que tener en cuenta los riesgos no controlados, es decir, aquellos que constituyen un peligro por su simple presencia inadvertida. Pese a no tener

por qué ser en teoría muy dañinos, pueden causar accidentes de gravedad. Pensemos, por ejemplo, en un clavo en la playa o un pozo sin tapar en medio de un herbazal. Los adultos responsables de los niños deben conocer y caracterizar los riesgos para determinar si son o no asumibles por los menores a su cargo. Esto no significa eliminarlos, sino graduar su exposición para minimizar las posibilidades de accidente. No hay que olvidar que el juego arriesgado permite adquirir el dominio mental y corporal de uno mismo mediante el ejercicio de habilidades motrices, cognitivas, analíticas, sociales, etcétera. Los niños aprenden a ser persistentes, resilientes, competentes, independientes y responsables.[59] Es la manera que tienen los niños de aprender a lidiar con situaciones de emergencia, de superar miedos, de conocerse a sí mismos y saber sus límites. Adquieren, así, competencias de todo tipo, más allá de las estrictamente intelectuales que hay en el currículo educativo.[60] Y aprenden a asumir, en definitiva, el control de sus vidas. No hacerlo a esta edad, denuncia Sandsetter, significa tener que conquistar estas competencias en la edad adulta, con la complejidad que esto entraña.

El juego es libertad

Algo en lo que sí están de acuerdo bastantes autores[61] es que el juego es una actividad que se ejerce en libertad. Es otra de sus cualidades intrínsecas. Y yo me atrevo a añadir que es un derecho inalienable del ser humano que por alguna razón se nos olvida otorgar a los niños. Como veremos, en palabras del psicólogo estadounidense Peter Gray, «en el juego libre, los niños aprenden a tomar sus propias decisiones, a resolver sus propios problemas, a crear y respetar las normas y a relacionarse con los demás como iguales». Y añade: «En el juego físico al aire libre, los niños se autoadministran de forma deliberada cantidades moderadas de miedo». Vemos, pues, que riesgo y libertad van también unidos.

El juego implica libertad de movimientos, de tiempo, de pensamiento, de reglas, de cualquier transacción económica. Cuando se juega por mandato, deja de ser juego para convertirse en otra cosa, por muy disfrazado que esté. Es, por ejemplo, la diferencia que hay entre dar unos balonazos con los chicos del barrio y «jugar» un partido de fútbol con el equipo de la escuela. El hecho de que haya reglas no es lo que coarta la libertad en el juego, sino el que estas no sean creadas, consensuadas y aceptadas. Cuando nos obligan a jugar a algo, por muy aceptadas que estén las reglas —como es el caso del fútbol al que me refería—, lo que no se ha acordado es el acto mismo de jugar. Entiendo, pues, la libertad como la plantea Fromm, como una ausencia de presión y no como una ausencia de decisión. Discrepo, por otro lado, de quienes defienden una libertad absoluta en la que no existe ninguna referencia y en la que se interpreta

cualquier toma de decisión como un abandono del ejercicio de libertad. Esto es ontológicamente imposible. La libertad no se puede entender como el libre albedrío total, sin condicionantes externos, pues algo así no existe. Darwin ya lo decía, desde su perspectiva evolucionista, como lo hicieron filósofos como Platón o Spinoza y como lo corroboran neurocientíficos de la talla de Dick Swaab o Joaquín Fuster. Según todos ellos, nuestras decisiones están condicionadas en parte por nuestra herencia y en parte por condicionantes ambientales. Tal vez por eso el propio Fromm se pregunta si la libertad, más que una ausencia, es una presencia, la de unos valores por los que merezca la pena luchar. Elegimos, pues, aquello que nos va bien.

Citando de nuevo a Nietzsche, «los pensamientos me llegan cuando ellos quieren, no cuando yo quiero». Esto lo pueden corroborar muchas personas que tengan oficios creativos, desde artistas a científicos, que sienten cómo les viene la inspiración. Pero, lejos de hundirse en el determinismo que puede destilar de estas palabras, Fuster matiza: «El albedrío humano es un fenómeno de la capacidad del cerebro humano para escoger entre varias acciones posibles», y estas son posibles cuando no hay un impedimento físico (interno o externo) para ello.[62] Es decir, que la libertad solo existe cuando hay opciones reales entre las que elegir. También añade que esta es sobre todo una experiencia subjetiva del individuo y que, a medida que se multiplican las causas que pueden conducir a una acción, es decir, a medida que se abre el marco de opciones existentes, mayor es la percepción de libertad. La elección final va a depender de factores como las ganas de hacerlo, la prioridad que tenga esa opción y el valor que tenga para nosotros. Y es ahí donde entra el juego. Una actividad dirigida impide la libre elección, pero no así el juego espontáneo, que lo permite dentro de un marco concreto de actuación. Y que va a estar determinado por la motivación que nos dan esos tres factores a los que se refería Fuster.

La libertad, tanto en el juego como en todo lo demás, solo se puede ejercer si hay un marco de actuación para ello. Por eso, no sería posible hacerlo sin ninguna referencia, ya sea cultural, social, personal o incluso anatómica, pues estaríamos bloqueados ante las infinitas posibilidades que tendríamos ante nosotros. Como dice el psiquiatra suizo Gustav Bally, en los confines de la libertad «reinan otros poderes, como son el de la naturaleza, el de los demonios, el de los dioses, el de la nada».[63] No quiero justificar con ello que coartar la libertad sea necesario, mucho menos en el juego. Pero sí que es evidente que ha de existir un equilibrio entre la libertad y los límites que hacen posible esa elección.[64] Un sutil punto de encuentro entre lo que ofrece un marco de referencia amplio, pero al tiempo seguro, que nos permita centrar la atención en el ejercicio de la libertad y no el de la supervivencia o la satisfacción de necesidades

perentorias. Un ejemplo acerca de ese marco que nos explica Bally es el de Ulises. Fue precisamente en el ejercicio de su libertad que decidió dejarse atar al mástil para poder soportar el canto de las sirenas sin caer víctima de ellas. El equilibrio al que me refería es relevante en el juego, pues no solo intervienen los condicionantes arriba citados, sino que hay, además, una necesidad de preservar un ambiente de convivencia y de respeto. Ahí es donde entra la tan conocida frase de «mi libertad termina donde empieza la de los demás».

Precursor del juego libre es el movimiento en libertad que defendía la pediatra húngara Emmi Pikler.[65] En un tiempo en el que orfanatos e instituciones similares constituían un horror para la infancia, en el Instituto Lóczy de Budapest se trabajaba bajo los principios de la libertad y el afecto. Aunque, como decía Buytendijk, la actividad sensoriomotriz y exploratoria de la primera infancia no se puede interpretar como un juego formal, se consideraba muy importante para el adecuado desarrollo de los niños que residían en el instituto (de cero a tres años), el poder hacerlo cuando estuvieran preparados para ello. No se los forzaba a adquirir posturas nuevas, pero se creaba un ambiente que facilitara su adquisición de forma autónoma. Para ello se prestaba atención a la indumentaria de los niños, que debía facilitar el movimiento, a las dimensiones y características de los espacios interior y exterior, a las calidades de las superficies (por ejemplo, mediante el uso de colchones duros) y a la provisión de juguetes y aparatos que estuvieran a su alcance y estimularan el movimiento autónomo.

La libertad con referentes implica también una delimitación espaciotemporal del juego. Este transcurre siempre con unos límites, dentro de los cuales se puede ejercer esa libertad. Marcan el lugar y el instante infinito en el que desaparece el entorno y solo existe el mundo que hemos creado en y para el juego. Estos límites de tiempo y lugar se pueden quebrantar en cualquier momento, bien a voluntad del jugador o jugadores (no siempre por consenso, puede ser debido al aburrimiento, a un conflicto…), bien por la irrupción de un factor externo que obligue a ello (el cumplimiento de una actividad programada, un cambio meteorológico, la aparición de rivales…).

Por ello, esa libertad, necesaria para el juego, no implica que este sea por naturaleza caótico. Establecer un marco espaciotemporal sirve para delimitar los condicionantes externos del juego y poder centrar toda la atención en él. Requiere también unos parámetros internos, es decir, unas reglas —consensuadas *ad hoc* o formalizadas por terceros— que otorgan un orden no siempre visible. Cualquiera que viole esas reglas queda expulsado del juego de forma automática, y esto es algo que entienden hasta los niños más pequeños. Si observamos a un niño practicando el juego simbólico con otros, lo primero que hace es explicar a sus compañeros el

rol que va a desempeñar. Salirse de él implica abandonar el juego.

Los niños van adquiriendo libertad en su quehacer, incluido el juego, a medida que crecen y se separan del marco de confianza y seguridad cercana que les da la familia, la casa, el entorno conocido. Se abre un espacio de inseguridad, un delicado equilibrio entre libre elección y riesgo. Ese punto de incertidumbre va adquiriendo intensidad a medida que crecemos, y puede llegar a generar desasosiego. Por eso las transiciones de una etapa a otra en el crecimiento pasan por regresiones a esos mundos conocidos, confortables y seguros, que permiten ganar fuerza. Crecer es una actividad íntima y solitaria, y así lo es también en el juego, por mucho que lo compartamos. Pero el crecimiento también nos da fuerza interior, una energía que se ve sostenida por las conexiones que hemos ido labrando a lo largo de la vida. Y aquí aparece la naturaleza como aliada. Como dice Fromm, la conexión más sólida que podemos crear es con esta, pues la creamos en libertad. La naturaleza no nos juzga, no nos condiciona. Está ahí, a nuestra disposición. Los vínculos en cierto modo limitantes que supone nuestra familia, vivienda o actividad social son muy diferentes al que entablamos con la naturaleza, que es libre. Y es este tipo de conexión la que nos da la fuerza interior para avanzar en nuestra vida. Habla también Fromm de los vínculos de evasión que buscamos para sustituir a aquellos que van desapareciendo y que no han sido reforzados por el que tenemos con la naturaleza, con el cosmos.[66] Buscamos entonces lazos emocionales con otros grupos sociales, con ideas políticas, con actividades de riesgo. De hecho, hay quien dice que el afán que tienen los jóvenes de jugar a videojuegos está vinculado a la sensación de libertad que les da meterse en otros mundos y de poder crear personalidades ficticias, sin la intervención de adultos y con la ventaja añadida de la ausencia de consecuencias, tanto físicas como sociales, que es justo donde radica el «lado oscuro» de este tipo de juego. Es un sustituto de la libertad que nos da el abrirnos al mundo real que hay ahí fuera. Si sabemos vincularnos con la naturaleza, con fortaleza e independencia, sin embargo, hablaremos de una libertad positiva, en plena confianza, en la que esas consecuencias son reales, aunque atenuadas por el carácter lúdico.

La libertad en el juego significa también libertad en la elección de los aprendizajes que queremos adquirir, aunque sea de forma inconsciente. Elkind, a quien cité más arriba, cuestiona el mito de que los niños son esponjas que todo lo absorben; basta con proveerles de ello: chino, informática, esgrima, lo que sea. Malas noticias: resulta que no es así. Requiere madurez intelectual el comprender el mundo como lo hacemos los adultos. El juego es precisamente el medio del que disponen los niños para «traducirlo». Y el juego en libertad les permite perseguir sus intereses y retroalimentar la motivación interna mediante la cual afianzan los aprendizajes mediados por el juego. De poco sirve insistir: como dice

Elkind, el niño tendrá el buen gusto de apartarse de aquello que no le interesa.

Dado que la libertad está determinada por las opciones que tenemos, como decía Fuster, un cerebro bien desarrollado, con un grado de inteligencia elevado, va a ver más opciones entre las que elegir que uno que no tenga ese entrenamiento. Se podría decir que un individuo que ha disfrutado de mayor libertad en su infancia, al que se le ha permitido desarrollar su cerebro con el pensamiento creativo y divergente a través del juego no dirigido, será también un adulto con mayor libertad en la edad adulta. Dentro de esta característica fundamental de la libertad, está también el deseo —consciente o no— de manipular el juego que tienen los niños y los jóvenes. Ellos emplean el juego como herramienta de autocontrol y de control de las situaciones que viven. El adulto que juega con ellos suele adoptar un rol bien demasiado complaciente o bien demasiado dominante, por lo que se dificulta la regulación emocional. Por ello los niños obtienen mayor rendimiento del juego cuando juegan con sus pares —con otros niños— sin que medie el adulto. El juego es la herramienta que tienen para crear un mundo a su medida, con sus normas y valores. Por ello, tal vez, durante el pasado no tan lejano, como ya se ha apuntado, el adulto denostó el juego. Infravalorar el juego se convirtió en una forma más de control de los niños. Hoy en día, sin embargo, el rol del adulto respetuoso no es tanto participar en el juego, sino acompañarlo. No quiero decir con ello que padres o educadores no jueguen con ellos, lo cual es sin duda saludable para sus relaciones, pero es clave también saber acompañar el juego libre. En los más pequeños, ese acompañamiento ha de servir para regular las emociones, modular la agresividad y velar por que lo hagan en un ambiente relajado, alegre y seguro. Llegará un momento en que sean los propios niños los que nos pidan distancia y nos empujen a dejarlos tranquilos. Al fin y al cabo, el juego libre de verdad implica también estar libre de la mirada, de la vigilancia adulta. El niño tiene que saberse solo, tener conciencia de que es dueño, para bien y para mal, de sus actos y pensamientos. Y, por tanto, hacerse responsable de ellos. Es lo que le va a permitir crecer como individuo, trascender hacia etapas más avanzadas en su desarrollo, que no ha de ser solo corporal. Ya lo decían Pink Floyd en su álbum *The Wall* en 1979: «Teacher, leave those kids alone!» («¡Profe, deje a los niños en paz!»).

¿Libertad vs. libertinaje?

Cuando aludimos al juego libre, muchas personas entienden que hay en él una ausencia de normas y de límites, incluso en las relaciones que se establecen entre los niños, y conviene aclarar que eso no es así. Para describirlo de forma coloquial empleamos la expresión, algo manida, de

«no es lo mismo libertad que libertinaje». En este último hay una connotación negativa, de descontrol y desenfreno, que todo el mundo percibe y que no conviene tener en un entorno educativo. Este juego de palabras, libertad vs. libertinaje, nos permite aclarar qué es eso del juego libre. Una de las grandes preocupaciones, tanto de padres como de maestros, por ejemplo, es el de la agresividad infantil. Se presupone que los niños pequeños no son capaces de controlarla y se preguntan cómo se resolverá entonces en una situación de juego libre.

Como decía antes, la libertad solo se puede ejercer dentro del marco de «lo posible», y entre las limitaciones que tenemos están las de orden ético y moral. El libre albedrío debe aceptar los límites que le impone la convivencia. Es decir, mantener el equilibrio entre la libertad individual y la social. Ambas no siempre conviven de forma pacífica, y menos en la infancia, período en el cual estamos aún aprendiendo a movernos en esas arenas algo movedizas, en las que no siempre se distingue bien entre lo que se *puede* y lo que se *debe* hacer. Un ejemplo que nos muestra el experto en temas educativos Gregorio Luri es la anécdota del aldeano que tenía nostalgia de los niños que robaban ciruelas en el huerto.[67] Prefería el beneficio que les daba esa actividad frente a la corrección de no hacerlo. Por ello, la libertad está estrechamente relacionada con la responsabilidad. No son conceptos antagónicos, sino complementarios. No podremos ejercer una de ellas sin asumir las consecuencias de nuestros actos. O así debería ser. Para ello, como Fuster sugiere, junto a la Estatua de la Libertad de Nueva York, debería haber otra que honrara la responsabilidad, pues lo considera un valor en franco declive. Muchos hemos observado alguna vez con vergüenza cómo nuestros hijos, tal vez muy pequeños aún, pegan, gritan, muerden o pellizcan sin piedad a otros niños. ¿Debemos dejar que se regulen entre ellos? ¿Debemos castigar estos comportamientos? ¿Es posible llegar a prevenir un ataque espontáneo? Hay una fina línea entre el aprendizaje de la regulación de los impulsos y el derecho a la integridad de cada cual. Un buen acompañamiento, en edades tempranas, es fundamental para que este equilibrio no se rompa, como veremos.

En esta línea está la polémica sobre si el juego agresivo debe ser tolerado o no, si debemos permitir que los niños jueguen a la guerra, a usar armas de juguete. Desde el punto de vista simbólico, ese tipo de juego es natural, pues canaliza actitudes o escenas que han podido ver en otros contextos. Por otro lado, los niños que desarrollan este tipo de juego aprenden a funcionar de forma pacífica dentro de la sociedad. Al igual que un niño que amontona bloques no tiene por qué convertirse en arquitecto, tampoco serán asesinos en serie los que pelean con armas de mentira. En realidad, como dice el psicólogo Michael Ghiselin, si queremos transformar a un niño en un asesino, es más eficaz aislarlo de la sociedad o meterlo en un ambiente genuinamente competitivo desde edades tempranas. En los

juegos de competición, sean organizados o no, oficiales o no, el objetivo es ganar. Pero no se trata solo de alcanzar una victoria, que será por necesidad transitoria y de escaso valor más allá del terreno de juego. En la victoria va implícita una superioridad moral, el prestigio y el honor, que sí trascienden del juego como tal. Es el νίκη (*niké,* «victoria») de los griegos, que hoy da nombre a una famosa marca deportiva. El paradigma de ello es el loor y la pompa con el que se recibe a determinados deportistas tras una victoria. Pero, para que uno alcance ese anhelado estado victorioso, muchos han de ser derrotados. Postulaba por ello que una de las funciones del juego, desprovisto ya de afán competitivo, era preservar a los participantes de la agresividad necesaria para ganar, para derrotar al otro. Decía, «mientras todos estén jugando, nadie saldrá herido». Aunque esto lo dijo en 1974[68] y hoy en día son muchos más los niños que participan en deporte competitivo desde muy jóvenes a los que lo hacían entonces, que nos dedicábamos a jugar a indios y vaqueros. ¿Más razón para preocuparse?

Es muy importante ofrecer un adecuado acompañamiento que no se centre en la represión del comportamiento agresivo («¡No se pega!»), sino que enseñe a canalizarlo.[69] Un adecuado acompañamiento inicial puede dar después mucha cancha para el juego libre y autorregulado, pero también ayuda al adulto a entender de dónde puede surgir esa necesidad de agredir y ayudar a mitigar ese impulso. Por lo general, se entiende la agresividad —en general, sin que medien otros factores familiares o ambientales— como un modo de comunicación sin refinar, como una manera de transmitir sensaciones y experiencias negativas a otros cuando las palabras aún no llegan. Aunque también se puede interpretar que responde a un sentido innato de supervivencia. Al profesor canadiense Richard Tremblay se le atribuye la algo exagerada frase: «La única razón por la cual los bebés no se matan entre ellos es que no les damos cuchillos o armas de fuego».[70] De este modo, el aprendizaje de la autorregulación, el autocontrol y la autoestima es esencial para modular la agresividad. El juego libre, acompañado de forma adecuada en la infancia temprana, es sin duda una herramienta imprescindible para el control de impulsos y emociones, que, mediante la actividad estructurada, es más difícil de conseguir o incluso de reconocer. El juego libre en edades más avanzadas, si no está supervisado, permite a los chavales adquirir herramientas de regulación de conflictos con más eficacia. Observan y practican entre pares, sin la conciencia de ser observados y juzgados por personas de rango jerárquico superior, algo a lo que son muy sensibles a partir de cierta edad.

Lo cierto es que cada proyecto educativo, e incluso cada educador y cada familia, tiene sus límites a la hora de tolerar la agresión como modo de comunicación. Al final, no deja de ser una manera algo primitiva de

transmitir una emoción, a otros o al universo, según el caso. En los proyectos educativos hay todo un rango de posibilidades entre la intolerancia a la violencia física o verbal hasta la permisividad en aras del respeto a la capacidad de autorregulación de los niños, y cada familia y profesional deberá encontrar el que más se ajuste a sus valores. La ventaja, en cualquier caso, es que el juego es un excelente regulador de conflictos. Tal como dice Piaget,[71] el niño que no dispone de tiempo y espacio para jugar no puede sino recurrir a la sumisión, la rebelión o la cooperación para funcionar en el mundo que dirigen los adultos. En el juego, el niño puede tomar la revancha y anular el problema o convertirlo en algo aceptable. Es, por tanto, una excelente herramienta para el ejercicio del placer, la creación, el control y la libertad.

3. Privación del juego

> No dejamos de jugar porque envejecemos; envejecemos porque dejamos de jugar.
>
> KARL GROOS (1896)

En la presentación del libro dije que quería imprimir un carácter optimista al asunto del juego, sin regodearme en lo negativo de su pérdida. Pero se trata de un asunto que me preocupa y que no quiero dejar de tratar aquí. Quien prefiera centrarse solo en los aspectos positivos puede saltarse este capítulo, que a la sazón es más breve que los demás.

La adultización de la infancia ¿y viceversa?

Desde la Antigüedad hasta bien entrado el siglo XX, el niño ha pasado de considerarse un humano a medio hacer a ser el depositario de las esperanzas de futuro de la sociedad. Se puede decir que en la segunda mitad del siglo XX se vive una época dorada de la infancia, en la que sus derechos se ven reconocidos —al menos en el mundo occidental y en comunidades de clase media a alta, todo hay que decirlo— y los niños pueden desarrollar su juego con libertad. Hoy, en la sociedad más individualista que nos caracteriza, el niño ha sido entronizado en la intimidad del ámbito doméstico. Cada familia decide su estilo de crianza y no existe ese espíritu de tribu que se reivindica desde las más favorables a la crianza de apego. No velamos por el futuro de la infancia en su conjunto, sino por el de nuestros descendientes, e invertimos todos los recursos a nuestro alcance para que sean los mejores de su especie. En este ambiente individualista, nos cuesta aceptar que tener hijos conlleva determinadas servidumbres. Dado que el trabajo exige cada vez más esfuerzo y tiempo por parte de ambos miembros de la pareja, y que, además, van existiendo modelos de familia mucho más diversos, resulta cada vez más complicado criar y educar a un niño según los parámetros que cada cual desea, y aceptar que los hijos ocupan tiempo, espacio y recursos que antes teníamos a nuestra libre disposición. Parecería, por

tanto, que los niños a veces estorban y que su presencia está vetada en ciertos lugares o se nos invita (¿o debería decir obliga?) a confinarlos: hoteles para adultos, restaurantes con zona de juegos para ellos (y así los demás estamos tranquilos) e incluso vagones con zona de juegos. Esto último existe desde hace algún tiempo en los países nórdicos, como tuve ocasión de comprobar viajando en tren por Finlandia, donde pude maravillarme con el vagón «amigable con los niños», en el que había un tobogán, un tren de juguete (bonito ejercicio corporativo por parte de la empresa, he de decir) e incluso una biblioteca multilingüe. Uno se pregunta si esa sensibilidad hacia la infancia de la que tanto nos admiramos no acabará por crear una separación radical entre los dos mundos, el adulto y el infantil, por barreras amables, pero infranqueables. Lo que hace un siglo, con el advenimiento de los parques y jardines de infancia, se veía como oportunidad de juego y al tiempo, como un mecanismo de control, bien podría ser extrapolable a estos ejemplos hoy en día, y convendría vigilarlo. Sobre todo, porque la exposición infantil al mundo adulto es cada vez mayor y la maduración no por temprana es más sólida. Una transición brusca e irreversible entre los dos mundos no parece saludable, ni mucho menos.

A la infancia no solo se la separa, pues, de otras etapas, sino que se acorta su duración. En la década de 1980 ya hay quien lo denuncia, como el sociólogo estadounidense Neil Postman.[72] La irrupción de los medios (aunque, por la fecha en la que escribió su libro, él se refería a la televisión, hoy incluiríamos internet) ha hecho que el juego infantil tangible, real, se interrumpa cada vez más temprano en favor de las actividades y las relaciones virtuales de la «adultización» que impone mediante la exposición sin filtros a contenidos adultos (publicidad, noticias, violencia, sexo...). En los hogares donde hay niños en la «edad del juego», que ya identificaron los romanos, ya no aparecen esos grandes paquetes por Reyes. Más bien nos dejan tarjetas para suscribirnos a toda clase de servicios *online* (libros, música, juegos) y predominan los aparatos electrónicos. También se produce una separación entre el aprendizaje y el juego, que solo se mantiene unido en las etapas más tempranas de la escolarización (y cada vez menos, me temo, habida cuenta de la popularidad de las guarderías en las que se ofrece chino como parte de su menú educativo). Especialmente grave es la tendencia a rellenar los huecos de recreo escolar con actividades estructuradas, algo que en los Estados Unidos ha derivado en la eliminación por completo del tiempo de descanso en las escuelas más competitivas. Al fin y al cabo, ¿cómo poner el tiempo de juego libre en el currículum? Pese a las múltiples evidencias que presenta la comunidad científica sobre la importancia del recreo, tanto para la salud como para el aprendizaje, solo el once por ciento de los estados de ese país obligan a las escuelas a ofrecerlo.[73] Por otro lado, se ha

calculado que el tiempo de juego libre se ha reducido en un veinticinco por ciento entre 1981 y 1997, y parece fácil creer que el declive ha continuado desde entonces.[74] La falta de tiempo de juego impide que los niños crezcan como individuos y hace que lo hagan más bien como «proyectos». De sus padres, de la escuela, de la sociedad en su conjunto. Se produce así una terrible paradoja: no dejamos que los niños crezcan y, al mismo tiempo, lo hacen demasiado rápido. Es como el hámster en la rueda, corre sin parar, pero no llega a ningún sitio.

Hay también voces de alarma que denuncian la hipersexualización de la infancia. Esto es fácil de ver en la publicidad, sobre todo en la que está dirigida a las niñas. No parece haber solución de continuidad entre el mundo de las princesas y el de las mujeres objeto. Los medios nos ofrecen roles neutros e incluso heroicos de las princesas contemporáneas, pero eso solo sirve para tranquilizar las conciencias de los padres, que, como adultos, pueden hacer esa lectura políticamente correcta. Las niñas se quedan con los vestidos y en los gestos, estos últimos mucho más explícitos. Tampoco ayuda que los bienes de consumo nos muestren una polarización cada vez más extrema de ambos géneros; diríase que vamos hacia atrás en esto. Recuerdo cómo hace no mucho me las vi y deseé para encontrar unas zapatillas de color rojo para mis hijas…, hasta que se me ocurrió mirar en la sección de niños (con -o), donde las había de todos los colores (excepto rosa, lila, dorado y plateado, que estaban en los dominios de las féminas).

De la misma forma, la frontera entre infancia y edad adulta se está borrando también desde arriba. Los sociólogos ya hablan de «adultescentes» en referencia a personas de edad ya más que adulta —podemos hablar de la cuarentena— que muestran comportamientos de adolescente. Que la crisis haya provocado que muchos adultos, incluso padres de familia, hayan tenido que volver al hogar parental para sobrevivir tampoco facilita las cosas. Existe también todo un movimiento de nostalgia hacia épocas de nuestra adolescencia, que, en mi caso, coincidiría con los ochenta, muy significativo. Un amigo aficionado a las famosas *escape rooms* —una forma de juego en origen adulta que está empezando a venderse como actividad en cumpleaños infantiles, por cierto— me comentó que las hay con un enfoque ochentero. Se reviven grupos musicales, aparecen libros, grupos de Facebook, etcétera, que reivindican aquella época. Todo un filón para las empresas, que se dirigen a un segmento con cierto poder adquisitivo y una gran dosis de nostalgia. No es nada nuevo: el escritor francés Marcel Proust ya andaba a la búsqueda de su propia infancia, lo que llamaba el «tiempo perdido».[75]

Quizá por ese deseo de volver a ella se percibe una cada vez más preocupante ausencia de valores «adultos», que se percibe entre quienes deberían demostrarlos en la vida real. Muchos exhiben una temeraria falta

de responsabilidad por sus actos, con la falsa percepción de que otros ya resolverán los desaguisados que causan. Esto es muy visible en los políticos, pero está impregnado en otros sectores profesionales; seguro que al lector le vienen ejemplos personales a la cabeza. Esta banalización de la responsabilidad, unida a la individualización de la sociedad, forma un cóctel muy peligroso. No hay más que viajar en transporte público para ver a qué me refiero (gente fumando en el tren, jugando con las barras de sujeción, usando los asientos como reposapiés…, y no me refiero solo a jóvenes en un acto más esperable de rebeldía). Pasma la agresividad con la que reaccionan cuando se los insta a cesar su actitud incívica. Cuando este tipo de actitudes deriva en daño material, esperamos que otro —el seguro, el Ayuntamiento, la señora de la limpieza— nos lo resuelva, que para eso les pagamos. Quizá parte de la culpa de esta situación venga de la falta de consenso social sobre la crianza, que deriva, además, en una defensa a ultranza del menor por parte de sus padres, al que se protege de toda responsabilidad. Los docentes sufren esta consecuencia a diario, pues no encuentran en los padres a un aliado, sino un frente más al que atender en la tarea de educar a sus hijos. El juego, que tantos valores inculca en los niños, se convierte en el chivo expiatorio de quienes ya los deberían tener integrados. Para ellos —los niños— y nosotros —los adultos— el juego libre y en la naturaleza puede ofrecernos claves para aclarar esta confusión.

Síndrome de déficit de juego

El juego es una necesidad vital. No solo lo es a largo plazo, sino que constituye una herramienta de supervivencia. Es un instinto que no se puede reprimir. Está demostrado que los niños son capaces de jugar en las condiciones más extremas. Dramático es el caso de aquellos que estaban recluidos en los campos de exterminio alemanes durante la Segunda Guerra Mundial. Jugaban a cavar tumbas, en una de las cuales se tumbaba un niño, al que llamaban Hitler.[76] De forma similar, se ha observado el juego en niños que habían vivido desastres naturales más recientes, como el tsunami de 2004, el huracán Katrina o los genocidios de Ruanda. En la época victoriana, ya he mencionado las condiciones en las que vivían y trabajaban los niños. Y, sin embargo, se las arreglaban para encontrar ratos para el juego durante sus largas jornadas en la mina o en la fábrica. Llegaban incluso a manipular la maquinaria para que esta se atascara y tuvieran un rato para jugar mientras otros operarios la arreglaban. Igual sucedía con los niños que tenían interminables tareas en el campo. Ejemplo de ello se pudo ver en un grupo de niñas malgaches que debían ocuparse de sus hermanos pequeños. Ellas aprovechaban para jugar con ellos a «mamás», y hacían que les daban de comer o los acostaban, de

modo que daban así un toque lúdico a lo que constituía una obligación. Para ellos, la línea entre juego y trabajo se traspasaba con frecuencia, y sus quehaceres laborales se intercalaban a menudo con momentos de diversión.[77] Sin tener que llegar a esos extremos, no hay más que observar el comportamiento de cualquier niño. En cuanto tiene ocasión, léase, un rato de libertad, lo primero que hace es jugar. Siempre me ha llamado la atención que mis hijas, cuando vuelven cansadas de un viaje o una excursión, entran en casa quejándose de sueño, hambre, sed, ganas de ir al baño…, pero ¿qué es lo primero que hacen en cuanto pasan por la puerta? ¡Jugar! Todo lo demás pasa a un segundo plano, incluso la urgencia de hacer pis.

Los beneficios del juego para la salud y el bienestar se manifiestan tanto a corto como a medio y largo plazo, pero los efectos de la privación del juego no son detectables de inmediato. Se podría decir entonces, parafraseando a Richard Louv, que existe un «síndrome de déficit del juego». La falta de juego no es letal, pero, como dice Gray, «mata el espíritu y atrofia el desarrollo mental».[78] En un controvertido experimento realizado en la década de 1960 por el psicólogo Harry Harlow se demostró que la falta de contacto social en macacos —y, por tanto, de oportunidades de juego entre compañeros— tiene como resultado un comportamiento distorsionado. Los macacos no eran capaces de realizar tareas sencillas, que a menudo se dan por instintivas, como el maternaje, ni de interactuar con otros congéneres. Los beneficios del juego son múltiples, sinérgicos y profundos. Afectan, como veremos en los capítulos siguientes, a cuerpo, mente y espíritu y contribuyen a la construcción de la persona en su sentido más amplio, no solo en los aspectos formativos o educativos, sino en su identidad individual así como en sus dimensiones ética y moral. Ya lo decía el poeta alemán Rainer Maria Rilke, «la infancia es la verdadera patria del hombre».

En la medida en que el juego es una necesidad, se convierte en un derecho. Su reconocimiento legal, en cambio, se hizo de rogar, pues no llegó hasta finales del siglo XX. El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989,[79] reza: «Los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes». No por ello se garantiza el cumplimiento de ese derecho. En diciembre de 2018, Jaume Bantulà, profesor de la Universidad Ramon Llull y miembro del Observatorio del Juego Infantil, denunció ante la ONU el incumplimiento de este artículo en España. Estamos contribuyendo todos los días a una lenta pero inexorable reducción del tiempo de juego de los niños. En nuestro afán por construir personas (y personalidades) capaces, vemos el juego como algo banal, gratuito, inmaduro y, por tanto, prescindible. Cuántas veces habremos oído

o incluso dicho aquello de «cuando termines de [póngase cualquier verbo que denote obligación, como vestirse, recoger, hacer los deberes, etcétera], podrás jugar». Usamos el chantaje para conseguir que el niño haga algo con el juego como moneda de cambio: lo convertimos en el postre, un premio o incluso un consuelo. Eso en el mejor de los casos, porque muchas veces oímos eso otro de: «¡Niño, deja ya de jugar!». Por desgracia, me descubro a veces en ese grupo de malas madres. El juego, sea de forma consciente o no, queda relegado a un segundo plano, a una categoría inferior; es una opción y no una necesidad. El juego es el lujo que nos permitiremos cuando solo hayamos cumplido con nuestro deber. Y, dado que les imponemos y nos autoimponemos tantas tareas en aras de un perfeccionismo inalcanzable, apenas queda tiempo para lo lúdico. Como muestra, un botón: cuando me dispuse a preparar el calendario del siguiente curso escolar —de esas faenas que uno hace cuando nos sorprende septiembre agazapado en una esquina—, observé con horror que mis hijas apenas tendrían disponible una hora para jugar al día. Los océanos de tiempo con los que yo parecía contar en mi infancia los percibo como arroyos efímeros en la suya. Entre colegio, deberes, extraescolares y las inevitables labores de higiene y alimentación desaparecían como por ensalmo las «horas libres» que se les presuponía con tanto optimismo. Ni que decir tiene que las horas de juego común con sus padres quedaban relegadas a un ratito el fin de semana.

La agenda tan compleja de los niños, derivada, por lo general, de las necesidades laborales de los padres y agravada por su deseo de ofrecerles la mejor educación posible, hace que sean inscritos en toda clase de actividades con mayor o menor contenido curricular. Sean o no de su agrado, las actividades organizadas no tienen los mismos efectos que el juego como tal. Tampoco puede ser sustituido por ludotecas, parques de bolas, castillos hinchables, centros para celebraciones infantiles, zonas de juego vigilado en centros comerciales, hoteles, etcétera. Como mucho pueden crear la falsa ilusión de que los niños juegan a lo que les place, pero en un ambiente tan restrictivo en cuanto a posibilidades y capacidad de decisión que es casi como ir a clase. Con el agravante de que el monitor a veces ni siquiera sabe cómo se llaman. Esta —y no tanto los videojuegos o jugar a pistoleros— puede ser una de las razones por las que hay un incremento de la violencia entre adolescentes y jóvenes. Gray, en los inicios de su carrera profesional, descubrió que uno de los factores que tenían en común algunos asesinos en serie era, precisamente, la falta de juego en su infancia.

La privación del juego tiene, por tanto, consecuencias que pueden llegar a ser muy graves. Sin llegar al extremo de los sujetos de estudio de Gray, el déficit de juego se ha denominado también «la extinción de la experiencia»,[80] es decir, los niños no tienen ocasión de vivir situaciones

reales, de aprender del mundo físico, tangible, de resolver problemas por sí mismos y asumir las consecuencias de sus decisiones. Cuando todo viene dado por terceros, ya sean adultos de referencia o los diseñadores de videojuegos, la realidad no percola en sus vidas. Ante la epidemia de agendas saturadas y la falta de tiempo de juego, en una localidad suburbana cercana a Nueva York, Ridgewood, decidieron tomar cartas en el asunto. Carl Honoré describe este lugar con gran sentido del humor. Me permito reproducir un diálogo entre dos niños que quieren quedar para jugar que resulta muy gráfico: «OK, yo retrasaré mi clase de *ballet* una hora, muevo la de gimnasia y cancelo la de piano… Tú cambias tu clase de violín al jueves y te saltas el entrenamiento de fútbol… Eso nos da el miércoles de tres y cuarto a cuatro menos cuarto para jugar».[81] Visto lo visto, algunas madres de Ridgewood iniciaron un movimiento que bautizaron como: *Ready, set, relax!* («¡Preparados, listos, a relajarse!»). El asunto consistía en dejar un día al año libre de actividades extraescolares y de otro tipo. Los niños llegaban del colegio y no tenían nada más en sus agendas. ¡Un día al año! Algunos verán esto como un logro, pero a mí me resulta aún más ilustrativo de la magnitud de la pandemia que he decidido bautizar como «acronitis crónica» (falta de tiempo permanente). Y que no derive en «acronosis», que entonces ya no tiene remedio…

La falta de oportunidades de juego «libre y al aire libre» tiene como consecuencia añadida que los niños, cuando juegan, lo hacen en solitario o a lo sumo con sus hermanos. Se pierden así los beneficios de hacerlo en pandilla, de aprender de otros compañeros. Ya no existe un sentimiento de comunidad ni se construyen microsociedades efímeras entre los niños del barrio o del pueblo. Todas las habilidades y valores sociales que conllevan las comunidades autogestionadas de juego, la negociación, la escucha, el respeto al turno de palabra, el aprendizaje de los mayores, la tolerancia con los pequeños o la diversidad de cosmovisiones que se pueden dar en los distintos miembros del grupo, dejan de ponerse en práctica. Es, además, un componente fundamental de la actividad favorita de los niños. En un estudio realizado en 2012, la profesora Petra María Pérez, de la Universidad de Valencia, concluyó que el noventa por ciento de los niños preferían, ante todo, jugar con otros compañeros.[82] Es evidente que el lugar ideal para construir estas situaciones es al aire libre y sin la supervisión del adulto, ambos aspectos en franca regresión.[83]

Y cuando por fin juegan, aunque sea solos y dentro de casa, tampoco los dejamos tranquilos. Dado que otorgamos un valor secundario al juego, tenemos la mala costumbre de interrumpirlo con cualquier excusa, cuando nos viene bien a los mayores. Interpretamos el rato de juego como de «no hacer nada», y resulta legítimo preguntar entonces por el colegio, pedir que pongan la mesa o recordarles alguna tarea que les queda por delante. Somos poco conscientes de que la interrupción del juego tiene un efecto

microtraumático en el niño. Sumido en el éxtasis propio de la actividad, en ese estado de concentración suprema, se siente invadido en lo más íntimo. Parafraseando una famosa expresión, el *ludus interruptus* deja a los niños profundamente desilusionados. Esto explica, por cierto, por qué les resulta tan fácil «desordenar» en el juego y tan complicado recoger. Durante el juego están motivados al máximo para construir sus mundos y son capaces de hacer las obras de ingeniería más complicadas. Pero, cuando han terminado y tienen la obligación —fuera ya de ese mundo paralelo—, se dan cuenta de la magnitud del trabajo que tienen por delante para colocarlo todo en su sitio y se desfondan. No es rebeldía, es cansancio. Jugar es una actividad muy intensa.

En resumen, dejamos escaso tiempo para el juego y el que queda lo troceamos en porciones infinitesimales, encajonadas a duras penas entre tarea y tarea. No somos conscientes de que estamos jugando, valga la paradoja, con la salud, el bienestar e incluso el aprendizaje de nuestros hijos. Podremos capacitarlos para el trabajo, pero no dejamos que se forjen su propia identidad. La infancia es una etapa muy dura, los niños pasan por cambios importantes en un período muy breve y han de adaptarse a sus nuevos yos de forma constante. Démosles herramientas para entender quiénes son, qué desean hacer con sus vidas y la oportunidad de aprenderlo por sí mismos. Mediante el juego. El tiempo fluye, inexorable, para todos, y cualquier oportunidad de juego pasada ya no volverá. Una vida sin juego significa renunciar al arte, la ciencia, la música, la literatura, la amistad, el amor... El juego impregna todos los aspectos de la vida. Como dice Stuart Brown, es como el aire, está en todas partes, aunque no lo veamos, pero sin él nos asfixiamos.

¿Y los niños con discapacidad?

Si difícil lo tiene cualquier niño contemporáneo para jugar, más aún los que tienen alguna discapacidad. Sus limitaciones añaden un grado de dificultad para desplegar todo el abanico de juego como lo haría un niño funcionalmente sano. Por ejemplo, los niños con problemas de visión desarrollan los diferentes tipos de juego (sensoriomotriz, psicomotor, simbólico...) con más retraso y son más dependientes del adulto en ese proceso. De forma similar actúan los niños con sordera, que ven sobre todo afectado el juego sociodramático, en especial cuando interactúan con niños oyentes, con los que les resulta más difícil comunicarse. Las limitaciones de niños con problemas motrices son también evidentes, aunque existen muchos tipos y grados de afección en este ámbito, por lo que variarán también las consecuencias del déficit de juego. Las adaptaciones con mayor grado de desarrollo se han hecho para niños que sufren discapacidad sensorial o motriz, tal vez por ser las más visibles y aceptadas

por la sociedad. Más difícil lo tienen los niños con retraso cognitivo y, peor aún, los que sufren enfermedad mental, pues requieren ayuda más individualizada y difícil de obtener. El mayor reto lo tienen los niños con discapacidad múltiple, que ven limitadas sus capacidades para jugar en diversos frentes y requieren de apoyo aún más especializado, lo que supone un tremendo coste en términos de tiempo, recursos y energía para la familia. También es desafiante la situación de otros colectivos de niños, como los enfermos crónicos o de larga duración, víctimas de abusos o violencia, hijos de reclusos que residen en las cárceles, niños que cuidan de familiares dependientes, refugiados, emigrantes separados de sus padres, etcétera. Y solo hablo de colectivos que podemos encontrar en nuestra sociedad.[84]

Las consecuencias del retraso y el condicionamiento sobre el tipo de juego que desarrollan estos niños son muy variados y van a depender de diversos factores: su grado de afección, del acompañamiento que hayan recibido, de si se han podido compensar unas limitaciones con la sobreestimulación[85] en otras áreas y con el cóctel de terapias, adaptaciones y otras ayudas a las que haya tenido acceso la familia. Existe un consenso sobre la importancia de actuar cuanto antes sobre estas dificultades para minimizar el efecto que tienen las limitaciones no solo sobre el juego, sino sobre el desarrollo del niño en general. Pero, como la perspectiva de quienes han definido estas políticas sanitarias está en esto último, es ahí donde se produce la gran paradoja del juego en este colectivo.

La paradoja de los niños que necesitan ayuda para el juego es que este se convierte en una actividad dirigida y desarrollada, para más inri, en un entorno terapéutico (hospitales, clínicas, centros de atención temprana) y apenas les queda tiempo para el juego espontáneo y real. Las terapias son sin duda necesarias, pero ocupan un precioso espacio en sus agendas. Los terapeutas, con su mejor intención, añaden más leña al fuego, desde la perspectiva de su especialidad. Cada uno, por lo general de forma descoordinada, ofrece a los padres un menú de actividades que deben realizar en casa con sus hijos, a modo de deberes. El domicilio, en lugar de constituir un refugio hogareño ante tanto ambiente hostil —no olvidemos que, además de las terapias, estos niños suelen tener una apretada lista de revisiones y valoraciones con todo tipo de especialistas sanitarios y socioeducativos—, se transforma así en un espacio clínico, tanto por los elementos de juego como por la estructura que se le imprime a la actividad. El rol del progenitor (o incluso el de los hermanos) se acaba por desvirtuar, pues se convierte en terapeuta y facilitador forzado de juego no espontáneo, que se ha transformado en sesiones de juego terapéutico. El niño acaba por aborrecer esas actividades —pese a que los terapeutas insisten en que se hagan en un ambiente relajado y dejando que surja, pero yo no termino de ver cómo se consigue eso— y los padres se encuentran

ante la disyuntiva de obligar a «jugar» a algo o dejarlo para otro día. A esto hay que añadir el agotamiento que llevan encima, que, en los escasísimos ratos que podrían quedar libres para jugar de verdad con sus hijos (incluso con aquellos que no tengan discapacidad), no les queda fuelle para disfrutar de algo que resulta tan corriente para los demás. Esta paradoja se ve agravada cuando los niños tienen dificultades cognitivas o mentales, pues a ellos les cuesta aún más sacar jugo al juego. Los aprendizajes tardan más en percolar hasta su cerebro y necesitan sesiones más largas y repetitivas. Teniendo en cuenta que su capacidad de concentración suele ser menor, estas sesiones han de ser, además, cortas y frecuentes. Estamos entonces en una espiral descendente que pone a prueba la paciencia de todos.

Así pues, los niños con discapacidad, que son los que necesitan más tiempo para el juego —bien para compensar aquellos juegos que no pueden realizar o para reforzar el aprendizaje que obtienen de él—, resulta que no lo tienen, porque están ocupados con el tratamiento de su disfunción, tratamiento que se centra en la discapacidad como tal y no en el niño. Por mucho que en las sesiones de terapia se juegue, que no siempre es así, nada tiene que ver con el valor del juego libremente elegido y desarrollado por él mismo. Es como una mala fotocopia. Y eso que solo nos hemos centrado en las funciones instrumentales del juego (adquisición de habilidades, aprendizaje). Si miramos otro de los aspectos que nos da el juego libre, el más autopoiético[86] de ellos, es decir, la construcción de uno mismo mediante el autoconocimiento, tampoco salimos bien parados. Debemos aceptar que, aunque la calidad del juego no sea tan rica como la de un niño funcionalmente sano, el esfuerzo que realizan para desarrollar un juego automotivado tiene también valor intrínseco, por todo lo que aporta de autoestima, disciplina y fortalecimiento emocional. Además, los niños con problemas cognitivos pueden tener más dificultad para entender qué les gusta o no, o para desarrollar sus intereses, sus gustos y su personalidad. ¿Cómo lo harán si no tienen tiempo para jugar? La dependencia de un cuidador, en los casos de mayor dificultad, hace que se pierda el valor de lo espontáneo y hay que vigilar para que este no interfiera en su libertad ni caiga en la tentación de la sobreprotección del niño y colonice, así, su juego. Pero quizá lo más preocupante, al menos desde su propio punto de vista, es que se les roba el placer en el juego. No tienen ninguno de los ingredientes que le dan ese saborcito: libertad, control y tiempo. Esa mala copia que supone la versión controlada, terapéutica,[87] sea en casa o fuera de ella, ha eliminado cualquier rastro de placer.

Solemos pensar que la naturaleza, tal cual la conocemos, no es apta para niños con discapacidad. Si ya nos imaginamos toda clase de peligros para cualquiera, más aún lo haremos si los niños tienen alguna limitación

física, sensorial o cognitiva. Sin embargo, el juego en un espacio silvestre, no preparado ni adaptado, tiene también el valor del reto que supone a los niños superar obstáculos que para otros son invisibles. Tiene gracia que tenga que ser en la consulta del fisioterapeuta donde el niño se dedique a «cruzar un río» sobre bloques de plástico, cuando tal vez tenga uno de verdad cerca de su casa. La sobreprotección de estos niños hace que se acomoden a un ambiente adaptado a la perfección y que no realicen esfuerzos propios de su edad para conseguir las cosas. Aprovechemos la inmensa motivación innata que tienen para ponerles las cosas *un puntito* difíciles, pues así se las van a encontrar en la vida real. Son, de hecho, los retos que están en su zona de aprendizaje próximo los que les permiten avanzar en su desarrollo. Esta es la base del proyecto Naturaleza Inclusiva, que invita a niños con discapacidad y a sus familias a salir a la naturaleza silvestre, a jugar con libertad. Sin programa, sin objetivos, sin más apoyo que el necesario para que se sientan cómodos.[88]

Otra derivada de no permitirles el contacto con el medio natural es que se pierden los beneficios de manipular elementos tan variopintos como el barro, la suciedad o la lluvia, que constituyen estímulos de primer orden. La naturaleza propone, de forma espontánea, retos y estímulos para todos los niveles, se adapta a las necesidades reales de aprendizaje y desarrollo de cada cual. Además, no están estandarizados, preparados ni programados. Tampoco es el reino del plástico ni está todo desinfectado (como sucede en las consultas), la antítesis de lo estimulante, a mi parecer. Estar en la naturaleza, ante situaciones, espacios y materiales reales, facilita a los niños la adquisición de habilidades como la resiliencia, la flexibilidad, la gestión de riesgos, el manejo de emociones o la creatividad, valores todos ellos muy necesarios para lidiar con las dificultades que les va a traer la vida.

Mirando a niños funcionalmente sanos, sabemos que el juego se vuelve más complejo a medida que los niños crecen. Esto no solo sucede de forma externa, sino que hay una correlación positiva entre el tamaño del cerebro y la complejidad del juego. También se sabe que hay una relación entre la intensidad del juego y la velocidad de desarrollo cerebral, y que ambas tienen lugar a edades muy tempranas. De ahí la importancia de dejar que los bebés jueguen en libertad en vez de imponerles actividades programadas desde los pocos meses de edad. Como hemos visto, el juego tiene múltiples ventajas y beneficios; su déficit tiene, por tanto, consecuencias duraderas sobre el desarrollo cognitivo, físico, social, emocional y sobre la capacidad de comunicación. No es algo que se pueda demostrar empíricamente, pues no parece muy ético dejar a unos niños sin jugar solo para ver cómo evolucionan. Pero el déficit de juego es real y no es algo que se cebe tan solo con colectivos marginales (niños enfermos crónicos, con discapacidad, víctimas de abusos, etcétera), sino que afecta a

amplios sectores de la sociedad, como ya hemos visto. Veamos ahora qué podemos hacer para retomar el juego en nuestras vidas.

4.
El juego en la naturaleza

> El pie del niño aún no sabe que es pie, y quiere ser mariposa o manzana.
>
> PABLO NERUDA (1958)

El juego entre los animales

Si hay un paradigma del juego en la naturaleza, es el que realizan los animales (no humanos, se entiende) en su ambiente. Aunque estos son capaces de jugar en todo tipo de lugares, como en los parques zoológicos, asilos, clínicas veterinarias, establos, laboratorios, hogares, etcétera, es en la naturaleza donde despliegan todo su abanico de juego. Resulta sin embargo difícil acotar el concepto de juego entre animales. Como ya hemos visto, este se define con más facilidad por lo que no es (una actividad seria) o por tratarse de una actitud ante la vida, con independencia de la acción como tal. ¿Cabe, pues, esperar una «actitud» en ellos? Aunque el protagonista del juego tiene muy claro cuándo está jugando y cuándo no, no siempre es fácil de distinguir para un observador externo. Aunque se trata de una actividad en la que impera un ambiente de alegría, eso no siempre se traduce en risa o siquiera una sonrisa. Son muchos los niños que, inmersos en el juego, tienen una expresión seria, de concentración. ¿Cómo saber, entonces, cuándo juegan los animales?

Aunque, al contrario que los humanos, el resto de los animales no emplean la risa, sí emiten lo que el etólogo y divulgador Desmond Morris denomina «señales de juego».[89] En los chimpancés, por ejemplo, consiste en un gruñido y una mueca que semejan a la risa humana. El juego en los animales desaparece con la madurez, lo que no sucede en el caso del «mono desnudo» (nosotros), pues nuestra curiosidad innata alimenta ese instinto de forma permanente: deseamos sorprendernos, probar cosas nuevas, impresionarnos a nosotros mismos. Lo que no deja de ser llamativo es que a cierto tipo de juego lo llamemos «hacer el mono» (qué no dirían los primates de nosotros, entonces).

El juego animal, al igual que el humano, difiere en su estructura de la

actividad no lúdica o «seria», incluso cuando esta se imita. Al igual que en las personas, entre sus rasgos fundamentales están el compartir la actividad con otros, luchar, presentar, exhibir, retar, fanfarronear, imitar, simular… Se trata de una actividad placentera, por lo que hay una recompensa y, por tanto, tenderán a realizarla cuando les sea posible. Habrá, pues, repetición de conductas lúdicas, pero no tienen por qué ser estereotipadas. Pero, al no tratarse de un comportamiento funcional de cara a la supervivencia, es la primera que desaparece en cuanto esta se ve amenazada. Por ello, el juego solo se iniciará cuando el animal esté relajado.

El etólogo británico William Russell definió el juego como la transición entre instinto e inteligencia y por esa razón, según sus palabras, solo se da en animales «superiores» (término, por cierto, que no me entusiasma, pero a efectos de comprensión nos sirve). Este es por definición exploratorio y creativo, también entre los animales. Hay una gradación entre el juego y el ritual. Hay juegos de cortejo que se pueden transformar en un cortejo real o pretendidas advertencias que se convierten en agresiones. Este patrón es reconocible tanto en animales como en personas, y es sobre todo aplicable a los adolescentes, que muestran con estos juegos ritualizados su capacidad para pasar al comportamiento real en cualquier momento (coqueteo, peleas simuladas o incluso la propia forma de vestir). No en vano, en el juego animal se reproducen patrones de comportamiento clásicos de forma atenuada.[90]

Dadas las dificultades para distinguir la actitud lúdica en muchas especies de animales, hay un consenso entre la comunidad científica de que este es común entre vertebrados, sobre todo mamíferos y aves. Cuanto más complejo es el organismo, más largo es su período de inmadurez y, por tanto, el del juego.[91] El ser humano es el único que mantiene el deseo de jugar, característica en teoría intrínseca de la etapa juvenil en la edad adulta, fenómeno que se conoce como «neotenia».[92] Resulta algo más complicado identificarlo entre reptiles o peces, y mucho más en invertebrados. ¿Alguien se imagina la expresión facial de juego en un pulpo? Pues lo cierto es que es uno de los animales más estudiados por estos especialistas y es conocida su actitud lúdica en ciertas situaciones, porque, al parecer, es el único grupo de invertebrados en el que se ha demostrado que esta existe, y es aún dudoso en otros. Tal vez el pez arcoíris nos lo sepa decir…[93] También se considera que el juego es una inversión a largo plazo para la supervivencia, dado que ofrece un aprendizaje lento de las habilidades que necesita el animal en su vida adulta. Por esa razón, se cree que el juego prevalece durante más tiempo en animales más longevos. Del mismo modo, se relaciona la complejidad del juego con el tamaño del neocórtex, área del cerebro que se ocupa de la adquisición de conductas. El período de máximo desarrollo del juego

coincide, además, con el mayor desarrollo cortical, tanto en el ser humano como en otros animales.

Al igual que en el juego humano, los animales en actitud lúdica encuentran un equilibrio entre riesgo y diversión. Hay un riesgo real a herirse, aunque sea sin querer, y los animales se exponen más a los predadores durante el juego. Este también supone un importante gasto energético del que no se obtiene un rendimiento inmediato, pero es compensado por el placer que supone. La presencia de juego entre los animales es indicador de bienestar por cuatro razones: evidencia una ausencia de amenazas físicas, actúa como una agradable recompensa emocional, otorga beneficios psicológicos y físicos a largo plazo y es una actividad contagiosa, susceptible de extender esos beneficios dentro del grupo. Sin embargo, la presencia del comportamiento de juego no implica en sí misma bienestar, pues también en los animales se ha visto que el juego puede funcionar como una respuesta al estrés o puede incrementarse tras un período significativo de privación.

Pese a los múltiples paralelismos que podemos encontrar entre el juego animal y el humano, existen características biológicas exclusivas de este último que justifican la mayor complejidad de las manifestaciones y funciones del juego en los humanos. Por ejemplo, la postura erecta libera los miembros superiores para tareas diferentes a la locomoción y podemos desarrollarlas con mayor precisión. Por otro lado, la coordinación óculo-manual en los humanos es muy precisa, lo que permite ejecutar tareas de gran complejidad, pues podemos enfocarnos a diferentes distancias y con condiciones muy variables de iluminación al tiempo que los dedos pueden manipular objetos de múltiples maneras. El lenguaje oral abre también muchas posibilidades a la creación y a las sutilezas dentro del juego, entre las que se incluyen la gestión de los conflictos que puedan surgir dentro de él. Por último, las sociedades cada vez más complejas —en términos históricos— permiten que haya una especialización de tareas y también, por tanto, de diversidad de juegos.

Jugar al natural

En un capítulo anterior hemos desarrollado el concepto del juego libre y en este veremos qué aporta practicarlo en la naturaleza. Aunque es cierto que puede llevarse a cabo tanto en el interior como en el exterior, es ahí fuera donde cobra fuerza, donde se despliega todo su potencial. La aparente redundancia de la frase «juego libre al aire libre» se convierte en algo más profundo. Al fin y al cabo, el hacerlo en el interior impone unas normas espaciales —aunque solo sea saber que hay cuatro paredes que limitan el espacio— que fuera no tenemos por qué tener o son mucho más flexibles. Es cierto que también podemos imponer muchos límites al juego en el

exterior, mediante reglas, normas o imponiendo el tipo de actividad que se vaya a hacer. Sobre esto hablaré algo en el siguiente capítulo. Pero lo que aquí nos interesa es evolucionar desde el juego libre a secas hacia el juego libre en la naturaleza, es decir, al «juego al natural». Veremos, pues, cómo este es la máxima expresión del juego y del que mayor beneficio vamos a obtener.

Tanto en la infancia como en la edad adulta, son muchas las habilidades que se trabajan, más allá de lo meramente curricular, mediante el juego libre. Son competencias que no se pueden «enseñar», sino que es preciso aprender desde la experiencia directa. Competencias que constituyen los cimientos para un desarrollo integral, holístico y saludable. El contenido curricular que se impone desde la sociedad no puede afianzarse si no existe ese andamiaje previo. Pero, puesto que los niños son los auténticos maestros del juego espontáneo, es este grupo el que más se va a beneficiar de ello. Y dado que se van a poner en práctica, qué mejor que hacerlo en el espacio «experiencial»[94] *per se*: la naturaleza. Empezando de lo más concreto a lo más abstracto, se trabajan en ella habilidades y competencias físicas, cognitivas y emocionales, efecto que va a resultar inmediato al tiempo que duradero.[95] Hay muchas evidencias científicas de lo que voy a detallar a continuación. No quiero abrumar con referencias, pues no es este un libro técnico sobre la materia, pero me tomo la libertad de reseñar algunas que me parecen más relevantes para aquel que desee explorar más de cerca estos temas.

El juego nos proporciona beneficios físicos asociados al crecimiento de nuestro cuerpo. Los huesos, músculos y el cerebro se desarrollan mejor si realizamos juegos físicos, de equilibrio y motricidad, como trepar a los árboles, escalar las rocas, caminar sobre troncos... Los sentidos se agudizan ante la tremenda variedad de estímulos que nos proporciona la naturaleza, no solo visuales, sino sonoros, olfativos, táctiles, propioceptivos... Las texturas de los elementos de la naturaleza son muy diversas, así como los aromas —no siempre agradables, todo sea dicho— de flores, plantas, animales... Importantes también son las habilidades sociales, que al aire libre se trabajan de manera menos formal y más espontánea. Veámoslo con más detalle.

Habilidades físicas y beneficios para la salud

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando pensamos en los beneficios del juego libre en la naturaleza está relacionado con la psicomotricidad. No hay escaleras mecánicas en el monte: los niños van a tener que moverse por un terreno irregular y salvar pendientes y obstáculos de moderada dificultad. Incluso en vertical, pues alguno querrá trepar a un árbol o subirse a unas rocas. La motricidad fina se ve del mismo modo beneficiada,

pues los niños se fabrican sus propios juguetes a partir de lo que encuentran allí. Al no tratarse de materiales preparados, deben manipularlos hasta conseguir lo que desean, lo cual no siempre es sencillo. Recuerdo ver a un niño en una ocasión fabricarse una caña de pescar con una rama retorcida y un trozo de cuerda de plástico, de esas de tender, que se encontró por ahí. Luchó denodadamente para lograr anudarla y, para su satisfacción, lo consiguió.

El movimiento no solo tiene un efecto positivo sobre la psicomotricidad como tal, sino también sobre la salud a largo plazo, pues fomenta un estilo de vida activo y saludable. Se previenen así patologías asociadas al sedentarismo, algo que por desgracia no es solo una hipótesis de trabajo. Es algo que ya está afectando a este segmento de la población en el mundo occidental, que de natural debería ser activo. Llamativo es el dato que muestra una reducción de un noventa por ciento en el rango de acción de un niño en el último siglo.[96] En la infancia de nuestros abuelos era habitual recorrer hasta una decena de kilómetros para ir a otro lugar, mientras que en mi infancia eso pudo reducirse a la mitad (recuerdo regresar del cine, cuando ya no quedaban autobuses de línea, por la oscuridad del monte, para atajar un par de kilómetros) y mis hijas se asombran si han de caminar quince minutos hasta el supermercado del pueblo.

Otro aspecto importante es la experiencia directa que nos brinda el juego al natural. No hace falta que nos lo cuenten, no es necesario imaginarlo. Nos zambullimos de lleno en la naturaleza y vivimos en directo todo lo que nos ofrece, nos guste o no. Muy ilustrativo para esto es el barro, que nos impregna por dentro y por fuera de sensaciones profundas y placenteras. Es un elemento *sensurround*; jugar con el barro nos proporciona sensaciones visuales, táctiles, olfativas, auditivas e incluso gustativas, para el que se atreva a ello. Amén de tener unas características que permiten la creación de mundos propios y el consiguiente control de quien lo maneja. Igual sucede con elementos similares, como el agua, la tierra, la nieve, el hielo o el fuego (este último, con las debidas precauciones).

Experimentar la naturaleza sin manipular y sin predigerir ayuda a los niños pequeños a integrar mejor la información que les llega a través de los sentidos.[97] Cuando veo la foto de una de mis hijas comiéndose una bola de nieve, pienso lo curioso que es cómo se aprecia el contorno de la bola frente al fondo, totalmente nevado, de la imagen. Aprecio también la forma esférica y el tamaño de la bola para que le quepa justo dentro de su mano, por suerte para ella, enguantada. Ella, además, fue consciente de su temperatura, textura, peso, densidad, sabor e incluso olor (aunque sea por la ausencia de este). Y del placer de hacer todas las bolas que quiso, de tirarse en la nieve para hacer siluetas de ángeles sobre ella, rodar cuesta

abajo y terminar la jornada con la creación de un hermoso y orondo muñeco que flanqueaba la entrada al bosque.

Otro de los sentidos que se ve reforzado es el que se conoce como la propiocepción o el del equilibrio. Es el sentido mediante el cual obtenemos conciencia corporal, el que nos enseña a controlar nuestros movimientos y posturas. Una adecuada propiocepción solo se puede adquirir al movernos. Y al caer. Muchos de los espacios en teoría preparados para niños están diseñados de manera que se evita cualquier pequeño percance, como tropezones, caídas o algún que otro golpe. Es evidente que hay que controlar el riesgo, no es cosa de causar lesiones serias, ya he tocado este asunto antes. Pero es de esas pequeñas dificultades de las que sacamos lecciones útiles. Si no caemos, no aprenderemos a levantarnos. Cualquier practicante de judo podrá corroborar que lo que entrenan todos los días es, justamente, a caer con seguridad. Una propiocepción consolidada, además, nos va a ayudar a mantener una adecuada higiene corporal en aquello que hagamos en el futuro. Es lo que hace, por ejemplo, que nuestra postura sea más ergonómica y saludable en clase y aguantemos mejor la charla del profesor. O que evitemos lesiones futuras en el puesto de trabajo, ya sea trabajando como albañiles o como contables.

Cuando los estímulos sensoriales no son coherentes entre sí, como sucede en muchos ambientes preparados por el ser humano y diseñados para acoger una gran afluencia de público —pensemos en centros comerciales, aeropuertos, plazas e incluso colegios—, los niños tienen dificultades para interpretarlos: los colores estridentes, las señales, los carteles, los paneles y demás infografías, ya sean estáticas o en movimiento, la música enlatada, la megafonía ocasional, el ruido del tráfico y los gritos de los vecinos, y los olores de las diferentes actividades, como cafeterías, tiendas de alimentación o de otros productos aromáticos, como son los tubos de escape que necesitan con urgencia pasar por la ITV, perros con dueños —digamos— descuidados y un largo etcétera, configuran un universo caótico y confuso para aquellos seres que todavía están en proceso de entender la información que les llega por los diferentes sentidos. Comparemos eso con la bola de nieve de antes. Esta confusión se puede dar también en adultos. El escritor estadounidense Bill Bryson describe cómo se apodera el caos sensorial de él y de su amigo Katz cuando deciden abandonar temporalmente la senda de los Apalaches, una ruta de tres mil quinientos kilómetros que discurre entre los estados norteamericanos de Georgia y Maine, y retomarla unos kilómetros más arriba. Llevaban varias semanas caminando solos entre árboles y montañas y, fruto del agotamiento físico que suponía tal esfuerzo, decidieron saltarse un tramo en coche y pasar por aeropuertos, autopistas, centros comerciales, etcétera. Ignoro si lo decía a modo de metáfora, pero el autor describe cómo ambos, Katz y él, se hicieron pis encima de la impresión.[98]

No es para menos.

En cuanto a otros aspectos de la salud que se benefician de la permanencia al aire libre está, por ejemplo, la prevención de la miopía. Esta patología se asocia al abuso de pantallas y a la permanencia en espacios cerrados. Al aire libre, los ojos trabajan más y mejor. Podemos ver a diferentes distancias de foco, desde los veinte o treinta centímetros del papel al leer hasta el infinito que nos marcan las estrellas o el horizonte, un horizonte que quedaría limitado a unos pocos metros si estamos dentro de una habitación. Además, los ojos se ejercitan con diferentes condiciones de iluminación. No es lo mismo estar en el monte a primera hora de la mañana que a mediodía, ni es lo mismo un bosque tupido que una pradera despejada. Tampoco se parece un día soleado de verano, con una luz cenital abrasadora, a las brumas del otoño o a la deslumbrante blancura de la nieve, que nos viene del suelo y no del cielo. Cuando jugamos al aire libre, con frecuencia pasamos bruscamente del sol a la sombra o viceversa y la pupila debe ajustarse con rapidez. En oficinas y centros de estudio, la iluminación es mucho más uniforme y nos priva de este tipo de desafíos para la vista.[99]

Un asunto que preocupa a las familias es que los niños vayan a enfermar si juegan al aire libre cuando hace frío o cuando llueve. Sin embargo, lo habitual es que su sistema inmunitario se vea reforzado por el contacto con el frío. No es necesario hacer sufrir a nadie ni llegar a practicar la crioterapia al estilo de Wim Hof,[100] pero una exposición controlada al frío hace que el cuerpo se fortalezca y seamos más resistentes a las infecciones. Y esa exposición se regula si nos equipamos como es debido. Ya es famosa la frase de «No hay mal tiempo, hay mal equipo», que se atribuye a los escandinavos. Las madres danesas, por ejemplo, tienen por costumbre dejar a sus bebés dormir la siesta al aire libre, convenientemente abrigados cuando la temperatura lo requiere.[101] Si los niños no pudieran salir cuando llueve o amenaza con hacerlo, no sé qué harían en Bergen, Noruega, la ciudad más lluviosa de Europa según el portal especializado Weather.com, con 275 días de precipitación al año. Y eso que no incluimos los días nublados, que suponemos que son todos los demás. Pensemos que la lluvia —de momento, al menos— no es más que agua y que, como dice un meme que circula por las redes con periodicidad, nuestros hijos no son efervescentes. Ironías aparte, a eso le añadimos que, al aire libre, las posibilidades de contagio disminuyen de forma drástica, pues no hay juguetes y, por tanto, no hay transferencia de virus y bacterias por la saliva al compartirlos. Al ser espacios abiertos y más amplios, la ventilación está, además, asegurada. El único reparo al juego al aire libre pueden tenerlo, por ejemplo, las personas que sufran alergias al polen, aunque solo en casos concretos debería suponer un impedimento.

Es bueno un cierto grado de exposición a la suciedad. Las madres nos

asustamos cuando vemos todo lo que nuestros bebés pueden llegar a meterse en la boca, o cuando los vemos comer después de haber hurgado en un arenero o en el barro. Al parecer, esta actividad que nos parece tan poco higiénica es todo un regalo para nuestra salud (con matices, eso sí). Vivimos en una época en la que tenemos un exceso de limpieza y hemos desaprendido a distinguir entre la suciedad tóxica y la que no lo es. Por ello es también preocupante la disminución del juego al aire libre, que ha reducido significativamente la exposición a microorganismos presentes en la naturaleza, cuando son más peligrosos los que podemos encontrar en barandillas y picaportes por la calle. Hoy en día, los niños están sobre todo en contacto con los microbios que hay en los teclados y las pantallas de los aparatos electrónicos, que no son en ningún caso los más saludables, porque las demás superficies de la casa se suelen limpiar con más frecuencia. Además, un exceso de limpieza puede causar a largo plazo alergias y trastornos gastrointestinales. El contacto temprano con ciertos microorganismos es, sin embargo, necesario y beneficioso. Hasta tal punto es así que la marca de detergente Skip lanzó en 2016 la campaña «Ensuciarse es bueno», en la que asociaba la suciedad con el placer, el descubrimiento y el juego. Además, ayuda a fortalecer las defensas, mejora nuestro tránsito intestinal, a prevenir la obesidad e incluso mejora nuestra salud mental. Lo cual no quiere decir, claro, que no nos lavemos las manos antes de comer, pero hagámoslo mucho más a fondo cuando volvamos de un paseo en metro.[102]

Por último y no menos importante, está el cuidado de la salud mental. Algo tiene la naturaleza cuando nos serena a todos. Al menos, la naturaleza amable y tranquila que supone un bosque, una pradera o unas colinas. En aras de la verdad, hay que decir que hay otros tipos de naturaleza que no son tal vez tan amables y que pueden generarnos estrés. A mí, por ejemplo, que me acribillan los *bichos* en cuanto me detectan, no puedo sino sentir cierta inquietud cuando estoy en la selva, pero soy feliz en el desierto. Conozco a algunos holandeses que, acostumbrados a los horizontes infinitos de su país, no terminan de sentirse cómodos en las montañas. Igual le sucedía a una mujer kazaja que acababa de trasladarse a la Selva Negra, a la que conocí en Alemania. Acostumbrada a las vastas estepas de su país, veía seres inquietantes detrás de cada árbol. Anécdotas aparte, en lo que todo el mundo coincide es en que la naturaleza, doméstica o foránea, nos ayuda a serenarnos, a encontrar el equilibrio. No recuerdo dónde lo leí, pero concuerdo con la opinión de quien decía que, cuando viajamos, podemos sentirnos extraños en pueblos o ciudades que visitamos por vez primera, pero no tanto en la naturaleza. Esto nos ayuda cada vez que salimos al campo, estemos donde estemos, pero más aún nos ayudará si el entorno es conocido. Nos hará sentirnos cómodos y seguros, eliminar la necesidad de control para disfrutar con plenitud de ese rato de

conexión con la naturaleza. En estos tiempos en los que tantos niños son diagnosticados con siglas de todo tipo y tratados con medicamentos que hasta hace poco eran de dominio exclusivo de los adultos (léase, por ejemplo, ansiolíticos), no está de más detenerse a pensar en el efecto tan potente, y a la vez sencillo de conseguir, que tiene salir a jugar ahí fuera.[103]

Habilidades cognitivas y emocionales

Todos podemos estar de acuerdo en que la permanencia al aire libre tiene beneficios sobre el físico de las personas, pero lo que tal vez no sea tan fácil de demostrar es que también nos aporta múltiples beneficios en lo cognitivo. Esto incluye habilidades que podríamos denominar transversales. No solo serán de gran utilidad para la adquisición del famoso currículo escolar que tanto nos preocupa, sino que contribuyen a la formación integral de las personas, lo que en el fondo debería ser lo que entendemos por educación: resiliencia, autonomía, comunicación, creatividad, pensamiento crítico… Veamos cómo el juego al natural contribuye a afianzarlas.

La resiliencia se puede definir como la capacidad de adaptación a los cambios, a recuperarse tras un evento desestabilizante, a tener flexibilidad y tolerancia ante estos. Es la habilidad del bambú, que recupera su posición original tras el azote del viento. Los niños que juegan al aire libre entrenan sin querer esta competencia a diario. El escenario típico del juego al natural es, al contrario que un aula, por definición cambiante. Las plantas evolucionan según las estaciones, la luz cambia a lo largo del día y del año, aparecen sorpresas de todo tipo, y no siempre son agradables. Algo tan banal como la lluvia puede modificar de forma sustancial nuestro espacio. Lo que hoy es una explanada de tierra mañana puede estar encharcado y pasado, congelado. Y, un tiempo después, convertirse en una lujuriosa pradera. Estos cambios no solo enriquecen el juego, al añadir variantes imposibles de conseguir en espacios cerrados, sino que enseñan a los niños la mutabilidad de la vida y la falta de control que tenemos sobre ella. Nos enseña a aceptar que no podemos manejarlo todo a nuestro antojo ni debemos penar por ello. La resiliencia es lo que nos permite disfrutar de lo que hay sin sufrir por lo que nos habría gustado tener. Es sacar el jugo a la vida y celebrar lo que esta nos da con alegría, entusiasmo y agradecimiento.

La capacidad de comunicarnos en diferentes modos de expresión y lenguajes es uno de los pilares de la educación infantil o, al menos, así figura en el real decreto que la regula. Y, sin embargo, centramos todas nuestras preocupaciones en la adquisición de la lectoescritura. Puesto que esta es el modo principal de comunicación en nuestra sociedad, tiene algo

de sentido, pero tiene sus limitaciones. Cualquiera que haya sufrido un malentendido vía WhatsApp sabe a lo que me refiero, y eso que en esa popular aplicación se pueden usar emoticonos. Una adecuada comunicación escrita es fundamental en muchos aspectos de la vida, pero a ella le debe preceder la capacidad de comunicación emocional. La empatía, entendida como la habilidad de ponerse en el lugar del otro, y escuchar y hablar desde ahí, es lo que nos va a permitir llegar de verdad a nuestro interlocutor. ¿Quién no agradecería un poco de empatía en las instrucciones de la lavadora, que no hay quien las entienda? Permanecer en la naturaleza, con la incertidumbre que a veces conlleva, la falta de límites físicos externos y la posible aparición de otros seres en nuestro espacio sagrado de juego, hace que la sensación de tranquilidad necesaria para el juego se vea retada. No sabemos qué tiempo va a hacer, si vamos a perder de vista a los compañeros o si va a venir un perro a pisarnos nuestro bonito montón de ramas. Los niños que juegan de forma habitual al aire libre son conscientes de las necesidades de sus compañeros y revisan con frecuencia si todos están bien, sobre todo durante los desplazamientos. En las escuelas en la naturaleza es frecuente observar cómo niños realmente pequeños conectan con las emociones de sus compañeros. Me atrevo a pensar que es por las razones expuestas arriba.

En cuanto a la comunicación verbal, el juego libre es una herramienta extraordinaria para poner en práctica todo tipo de habilidades. Si somos nosotros quienes definimos los parámetros del juego, tendremos que ponernos de acuerdo con los compañeros. Para ello hace falta ser capaz de describir lo que queremos hacer, persuadir a los demás para hacerlo a nuestra manera, argumentar con solidez, negociar con ellos los términos de nuestro acuerdo y, cómo no, desarrollar la capacidad de escucha que nos permita atender a los deseos de los demás igual que esperamos que hagan con los nuestros. No en vano, como reza el dicho árabe, tenemos dos orejas y una boca, para escuchar el doble de lo que hablamos. El lenguaje descriptivo es muy importante en la naturaleza, pues los materiales que encontramos en ella no están predefinidos y somos nosotros quienes les otorgamos el rol que queremos. Me contaban en una escuela en la naturaleza en Alemania que habían recibido a un niño con dificultades en el habla. Gracias a la potente motivación que le daba jugar con sus compañeros, mejoró de forma sustancial por no tener más remedio que describir lo que para él significaba un palo o una piedra en el contexto del juego que quería desarrollar. Otro aspecto interesante del juego en la naturaleza es que en esta es más fácil entenderse. Los niños se oyen mejor los unos a los otros al aire libre, en un espacio sin ecos ni reverberaciones que los obligarían a levantar la voz. Las personas que visitan por primera vez una escuela en la naturaleza se asombran del escaso nivel de ruido, incluso en los momentos de juego más intenso. En este contexto, no

necesitan gritar para oírse. Y eso consigue, por ejemplo, una mayor precisión en el lenguaje y en la pronunciación.

Otro de los lenguajes al que sospecho que aludía el real decreto es el creativo. Al aire libre no hay acuarelas, plastilina o pintura de dedos. Ni falta que hace. Todo ello son materiales que ayudan a expresar la creatividad, pero no necesariamente la fomentan. No hay más que ver mis dibujos, por ejemplo, si los comparo con los de mis hijas. A igualdad de materiales a nuestra disposición, tengo todas las de perder. Trabajar con la tierra, el barro o los palos hace que toda la atención se enfoque en el acto creativo y no en los accesorios necesarios para expresarse. Hacerlo en la naturaleza tiene, además, la ventaja añadida de que lo que allí sucede allí se queda. Los niños no sienten la presión de llevarse su obra de arte a casa para que sea expuesta en la puerta del frigorífico.[104] Nadie va a valorar su obra, a juzgar su ejecución técnica o su contenido, ni va a estar sometido a múltiples miradas, algunas de ellas ni siquiera autorizadas por el propio niño. En la naturaleza, solo nos mira el sol. Es la libertad creadora en su máxima expresión, en la línea de lo postulado por Arno Stern.

La naturaleza ofrece oportunidades infinitas para la creatividad. Nada en ella está acondicionado para el juego y, al mismo tiempo, cualquier espacio o material natural es apto para ello. La naturaleza, que nada es y todo lo puede ser, es una ventana abierta a la imaginación y una fuente infinita de recursos para la investigación, la exploración, la manipulación y el gozo sensorial. Es también un cofre de tesoros, lleno de regalos inesperados que nos ofrece a los sentidos: el aroma de la madreselva en verano, una mariquita que se nos posa en la mano, el arcoíris que no se deja perseguir, el viento fresco que nos anuncia lluvia. Todo un sinfín de pequeñas señales, de regalos que mantienen viva nuestra capacidad de asombro, que alimentan de forma permanente nuestra curiosidad y fomentan el deseo de aprender, de saber más.

De la misma forma, la naturaleza nos enseña a apreciar la belleza, otro lenguaje que también podemos utilizar en múltiples ocasiones. En ella, todos los estímulos son sutiles. Los colores se presentan en múltiples tonos, que parecen acentuados o atenuados por la iluminación. Las texturas resultan estimulantes y los aromas son coherentes con el conjunto. Las formas pueden aparentar caos, pero, si miramos bien, podemos apreciar patrones magistrales, como la proporción áurea, los fractales o las simetrías infinitas. Los helechos, las piñas, los caracoles... son ejemplos mundanos de estas lecciones magistrales de matemática avanzada en un ámbito en el que la ciencia se convierte en arte. Desarrollar una sensibilidad para apreciar estos matices es lo que nos permitirá después ofrecer esa misma sutileza ante otras personas. O, simplemente, tener una actitud hedonista ante la vida. Es, al fin y al cabo, una forma de comunicación no verbal, de mostrar nuestro aprecio por los demás, de

ejercer una diplomacia silenciosa y sutil.

Conocer estas sutilezas de la naturaleza, no solo las visibles, sino las que nos vienen dadas por la experiencia, es lo que se conoce como ecoalfabetización. Podemos estudiarla en los libros, verla en documentales, pero nada va a reemplazar la experiencia directa en la naturaleza. Los lectores que hayan crecido en el campo sabrán que su conocimiento de este viene de sus correrías por montes y sembrados más que del libro de ciencias naturales. Con ello no quiero decir que no se aprenda más allá. Como bióloga, no puedo sino defender la complementariedad de ambos enfoques. Lo digo siempre que puedo: cuanto mejor se conoce, más se disfruta de la naturaleza. Es también un ejercicio de responsabilidad. Me encuentro a veces con personas que se dicen amantes de la naturaleza, pero que tienen un desconocimiento temerario de ella. Recuerdo a una chica que, en pleno temporal, decía que los árboles que cimbreaban sobre nuestras cabezas eran «la naturaleza, que nos saluda». No tenía yo eso tan claro, a tenor de las ramas que oía caer por doquier. La naturaleza está de moda, y eso hace que nos acerquemos a ella sin el respeto que merece. Respetarla no es solo quererla, es entender sus ciclos, sus procesos, sus desequilibrios. Y saber cuándo somos bienvenidos y cuándo no. Algo de esto saben los rescatadores de montaña, que se encuentran con excursionistas en alpargatas. Al menos ahora paga cada cual por su rescate; quiero suponer que eso les sirve de lección.

El conocimiento del medio natural hace también que desarrollemos nuestro espíritu crítico. Lo practicamos cuando tratamos de entender lo que sucede, las relaciones de causa-efecto en los fenómenos naturales (hoy llueve, mañana habrá charcos) y, sobre todo, esas relaciones cuando interviene el ser humano (talo un árbol, ya no hay sombra). Es una competencia esencial, pero que falta cuando interpretamos todo lo que sucede en la naturaleza en clave de bondad. La naturaleza carece de moralidad: no es buena o mala; tan solo es. La *disneyficación* de la vida y de la naturaleza, en concreto, hace que nos pongamos en peligro en situaciones como las que relataba antes. Pero también hace que ignoremos potenciales peligros derivados de nuestra presencia invasiva en ella y cuyas consecuencias son mucho más serias a mayor escala, como el cambio climático, la desertización, la proliferación de plagas, los incendios forestales o las riadas.[105] Si desde pequeños aprendemos que las ortigas pican, que las rosas tienen pinchos y que no es una buena idea meter un palo en un avispero, tal vez entendamos que debemos ahorrar recursos, que no es bueno repoblar el monte con especies pirófilas ni construir en los cauces de las ramblas. De forma indirecta, contribuiremos así a fomentar actitudes proambientales en la vida adulta y contribuiremos a crear un mundo mejor para quienes nos siguen.

Otra competencia importante para la vida es la autonomía. Es una

palabra que aparece de forma constante en cualquier texto de educación, pero que no parece trascender del papel. Y no me refiero solo a la autonomía en tareas cotidianas como vestirse o ir al baño, sino en la de pensamiento y acción en un sentido más amplio, algo muy relacionado, a su vez, con el espíritu crítico al que me refería antes. En esta vida hiperregulada es imposible «desorganizarse», es decir, adquirir autonomía por nuestros propios medios, por contradictorio que esto parezca. Para ser autónomo hay que tener ocasión de equivocarse, de meter la pata y aprender de ello. Salirse del guion y atreverse a discurrir por senderos desconocidos. Como decía mi suegra, «a quien cuece y amasa, de todo le pasa». En la naturaleza, esta es una habilidad importante. Si queremos movernos con soltura, debemos conocer sus recovecos, sus ritmos y algunos de sus secretos. La permanencia en la naturaleza nos da una oportunidad de contacto íntimo que permite que no solo la entendamos mejor, sino también a nosotros mismos. La autonomía está íntimamente relacionada con la libertad que ejercemos en el juego. A mayor autonomía, más opciones para desarrollarla; ambas se retroalimentan. Nadie nos dice a qué debemos jugar, la decisión nos corresponde a nosotros. Y esa sensación, a la larga, deviene en confianza. A medida que vamos adquiriendo capacidad de decisión y de actuación, confiaremos más en nosotros mismos, nos sentiremos más competentes. Aún recuerdo a uno de los niños que empezaron en nuestra escuelita, Saltamontes. El primer día ya estaba colgado de un árbol. Mi hija mayor, que tenía su edad, tardó un año en hacerlo. Y, cuando al fin lo consiguió, no se le borró la sonrisa de la boca en todo el día.

La confianza que ganamos cuando ejercemos nuestra autonomía, la satisfacción que nos da el conocer nuestras capacidades, el saber que sabemos lo que sabemos y lo que somos capaces de hacer con ese conocimiento, no tienen precio. Al igual que hacía Arno Stern con sus pupilos, los niños que aprenden cualquier habilidad por sí mismos no necesitan a nadie que les valide esas competencias, ya saben lo que les ha costado conseguirlo. Es el proceso lo que importa, y no tanto el resultado. Y ese proceso viene catalizado por el juego y la exploración. Es la base de muchas escuelas que siguen las llamadas pedagogías libres, como la famosa Summerhill, en el Reino Unido, o la Sudbury Valley, en los Estados Unidos.[106] Uno de los efectos colaterales de este aprendizaje autónomo es la confianza que se adquiere en los demás. Los niños que aprenden en un clima de respeto saben que pueden confiar los unos en los otros. No hay competitividad inducida por terceros, y, si acaso, se enfrentan a los otros porque les sirven de espejo para mejorar. Es, en realidad, una competencia con ellos mismos, que aspiran, en última instancia, a la excelencia en aquello que se proponen.

La naturaleza, además, es neutra e igualitaria. No favorece ni perjudica

a ningún colectivo. Aunque puede parecer que los niños y las niñas realizan juegos con desigual intensidad física o con distintos referentes simbólicos, en el medio natural estas diferencias se diluyen de forma considerable. No hay un modo típicamente femenino o masculino de jugar al aire libre. Niños y niñas trepan, saltan, corren o juegan con flores por igual. Si aparecen referentes concretos en el juego (piratas, princesas...), no suelen tener relación con el espacio en el que se encuentran, sino con lo que han vivido o visto fuera de él. Al no usar sus juguetes, deja de percibirse una desigualdad cultural o socioeconómica. En el juego al aire libre, cuando se da en la naturaleza, con los medios que esta nos da, tienen a desaparecer prejuicios de género, de raza, de estatus social, de edad y de cualquier otra índole.

La autonomía también deriva en una mayor conciencia de un bien al que apenas se otorga importancia en la infancia: la intimidad. Parece que los niños no tengan derecho a ella; siempre han de estar acompañados. Un niño que juega en solitario es visto como un bicho raro y, si además de permanecer solo, no juega, ya se piensa que está enfermo. Cuando los niños empiezan a ser sensibles con su intimidad en el baño, nos reímos de ello como si fuera algo absurdo. Pero no se nos caen los anillos al cerrarles la puerta de un portazo en las narices si nos pillan en pleno acto evacuatorio. Lo mismo deberíamos pensar para la intimidad en otros contextos. No tiene por qué ser algo negativo, el querer estar solo en la naturaleza, el sentarse a admirar un paisaje, a pensar en nuestras cosas, a sentir lo que sea que nos venga en ese momento. Tampoco en la infancia. Parece que nuestra sociedad está hecha por y para los extravertidos. Todo lo que hagamos —y en especial los niños— ha de ser en pandilla. Está mal visto disfrutar de amistades en exclusiva y, peor aún, no dejarse acompañar en un paseo por el monte. Si así lo pedimos, es que algo nos pasa. Los que somos introvertidos por naturaleza llevamos sufriendo esta manera de vivir y vemos con impotencia cómo se impone con más virulencia a los niños. El juego libre en la naturaleza también debería ser eso: la libertad para elegir no jugar y solo estar. O estar solo.

Estando en la naturaleza es más fácil que los niños —o cualquier persona, en realidad— tenga experiencias intensas, únicas. Se podría decir que incluso místicas. Hay momentos de revelación, de completa comunión con el aquí y el ahora, de comprensión súbita y esclarecedora. Son las epifanías que nos vienen cuando soñamos despiertos, pequeños saltos en el crecimiento de nuestro yo más íntimo, de nuestra configuración espiritual. Nos permiten conectar la realidad exterior con nuestro mundo interior. Estas experiencias suelen vivirse en soledad y en un medio no creado para ello. La mayoría de las veces, además, estos instantes tienen lugar al aire libre. La serenidad y la armonía con las que nos acoge la naturaleza propician la aparición de estos momentos de profundidad, trascendencia y

revelación.[107] Para que estas experiencias se den, es necesario crear tiempos y espacios para ello, dar cancha al aburrimiento, a la ensoñación, al pensamiento divagante. Tener, en resumen, una rica vida interior. Si no permitimos que esta se dé y a las primeras de cambio nos «conectamos» con algún aparato, perderemos la oportunidad de hacerlo con nosotros mismos. En la naturaleza, esta sensación de conexión es aún más intensa, porque el entorno nos acompaña en el proceso. Nos genera un sentido de anclaje, la conciencia de formar parte de algo más grande, de pertenencia al cosmos. Y para ello es mejor evitar los intermediarios o los accesorios —físicos o verbales— que nos lo cuenten. Es un viaje que ha de hacerse sin alforjas. Como decía el naturalista escocés John Muir, «únicamente estando solo y en silencio, sin equipaje, puede uno penetrar en el corazón de la naturaleza salvaje».[108]

Efectos sinérgicos de los beneficios de jugar en la naturaleza

Son muchos los efectos sinérgicos del juego en la naturaleza. Amén de lo dicho hasta ahora, está demostrado que unos potencian a otros, en un resultado que más que un sumatorio es un múltiplo, lo que hace muy pertinente, pues, el juego en estos ambientes. Ejemplo de ello es el movimiento físico al aire libre, que se ha demostrado que fomenta el desarrollo cerebral. Es ya sabido que el movimiento en edades tempranas está asociado a la adquisición del leguaje, pero se ha descubierto que, si este se realiza en libertad y al aire libre, esa relación se ve potenciada.[109] Tan importante es que la propia Michelle Obama, cuando era primera dama en la Casa Blanca, impulsó la campaña Let's Move! («Movámonos»). El rey Guillermo Alejandro de los Países Bajos, por su parte, defendió el juego al aire libre en un acto público dirigido a niños. Por otro lado, como decía antes, el movimiento en un terreno irregular fomenta el conocimiento del propio cuerpo y el equilibrio. A la larga, esto redunda en una mayor higiene postural, que, a su vez, da una mayor capacidad de concentración en el aula. Los niños que pasan a Primaria después de haber estado en una escuela en la naturaleza tienen por esta razón una mayor capacidad de atención y concentración. No solo cuidan así su sistema musculoesquelético, sino que obtienen un mayor rendimiento académico.[110] Mencionaba antes los estímulos sensoriales que nos ofrece la naturaleza, que son más sutiles y coherentes entre sí que los que solemos encontrar en espacios artificiales. Esto ayuda entre otras cosas a crear el pensamiento abstracto y es más relevante aún para niños con dificultades en el procesamiento de información sensorial, como son aquellos con trastornos del espectro autista.

Un aspecto emocional importante al que contribuye la permanencia en la naturaleza es la creación del sentido de pertenencia, la topofilia a la que

alude el geógrafo sinoestadounidense Yi-Fu Tuan.[111] Junto con la biofilia, el amor innato por lo vivo, es el pegamento que nos une a la naturaleza y al paisaje de nuestra infancia. Es lo que hace que la naturaleza con la que nos vinculamos adquiera concreción y podamos acudir a su recuerdo cuando no la tenemos cerca. Es la magdalena que aparece en la obra ya citada de Proust, aquello que evocamos en momentos de zozobra emocional o de simple nostalgia. En estos tiempos que corren, se habla y escribe mucho sobre la naturaleza, parece que está de moda. Muchas personas se declaran amantes de ella, hacen sus actividades de ocio al aire libre y eligen un estilo de vida más acorde con su cuidado. Pero estamos perdiendo la conexión real, tangible, con una naturaleza concreta que nos sirva de referencia para nuestra relación con todas las demás. La experiencia directa con un espacio cercano y concreto, la permanencia regular y habitual en un paisaje específico, el conocimiento de lo que allí hay y vive son los factores que hacen que profundicemos nuestra relación con ese lugar. Y que de lo concreto pasemos a lo general y podamos entender, desde la emoción y no la razón, la importancia de ese vínculo, profundo y trascendente, más allá de modas y modismos, de esa conexión con la naturaleza extensa.

5.
Salgamos a jugar en la naturaleza

> Estudia la naturaleza, ama la naturaleza, permanece cerca de la naturaleza. Nunca te fallará.
>
> FRANK LLOYD WRIGHT (1958)

Este capítulo tiene por objeto animar a salir ahí fuera, y para ello ofrezco un marco de ideas para naturalizar el juego. Doy un paseo por los diversos aspectos de este y por una variedad de contextos que espero que den cobertura a las diferentes situaciones en las que se puede encontrar el lector. No propongo actividades en la naturaleza como tal, que sobre eso ya hay infinidad de referencias, algunas de la cuales reseño en la bibliografía. Tan solo trato de sistematizar y caracterizar el juego al natural en un sentido más amplio, esperando que resulte de inspiración para que cada cual encuentre la horma de su zapato.

A qué jugar

Ha habido muchos intentos de analizar los tipos de juego y las etapas de desarrollo a las que estos se dan, pero no es objeto de este libro hacer un análisis de estos ni crear una nueva tipología, aunque la tabla 1 se basa en ellos. En cualquier caso, para quienes tengan interés, existe abundantísima literatura.[112] Las variantes que se proponen aquí se pueden clasificar en dos grandes grupos: el juego epistémico y el lúdico. Al primer grupo corresponderían todas aquellas acciones destinadas a la investigación y adquisición de información mediante el movimiento, la manipulación y la exploración, que se pueden ver sobre todo en las tres primeras categorías de la tabla (juegos sensoriomotriz, psicomotor y de construcción). El juego lúdico es aquel que se basa en la fantasía, la creación, el entretenimiento y la exageración. En la tabla equivaldría al juego simbólico. Me parece también importante reseñar el tipo de juego con respecto al grado de directividad que se le impone. Ya he hablado sobre el juego libre, que es para mí el epítome del juego a secas y lo demás son variantes que a lo sumo tienen un componente lúdico. El lector que haya llegado hasta aquí

ya ha podido leer los argumentos que defienden esta posición. Sin embargo, para facilitar la lectura en este capítulo, me referiré a ellas también como «juego».

Desde el punto de vista de la directividad, distingo, de menor a mayor grado de intervención: libre, espontáneo, provocado, propuesto y dirigido. Dentro de los últimos, podemos también diferenciar entre aquellos que tienen un objetivo curricular concreto y los que tienen un objetivo de otro tipo. Como ya decía antes, la gran diferencia entre el juego *libre* y el *espontáneo* es que el libre está decidido de forma activa por quien lo ejecuta, mientras que el espontáneo es aquel que surge sin mediar un empuje externo. Podrían parecer lo mismo, pero el juego espontáneo tiene una menor carga de elección, es como si surgiera sin querer. Y puede aparecer en contextos más dirigidos. En cualquier caso, sea más activo o no, estos son los tipos de juego que considero que responden de forma genuina a sus características intrínsecas, a las que ya me he referido sobre todo en el capítulo 2. También es importante notar que tanto uno como otro no dependen de la presencia o la intervención de terceras personas. Puede haber un acompañamiento al juego libre por parte de una figura de referencia, sí, pero en este caso actuará a lo sumo de observador o facilitador de un ambiente propicio.

En el otro extremo de esta clasificación estaría el juego *dirigido*. En este caso, es un agente externo el que impone sus características (reglas, marco espaciotemporal, compañeros, etcétera). No me estoy refiriendo, en este caso, a un juego de reglas, juego de mesa o un deporte, que cuenta con una estructura bien definida por tradición, que forma parte de nuestro acervo cultural y que no requeriría siquiera de una explicación. En este caso, se trata de normas universales, que permiten el desarrollo ágil del juego, al ser ya conocidas por todos los jugadores, pero que no tienen por qué implicar directividad. Cuando hablo de juego dirigido me refiero más bien a aquellas actividades que nos propone un maestro, profesor, monitor o una figura de referencia similar. Por lo general, además, de rango jerárquico y etáneo superior. Ahí no hay negociación previa entre los jugadores ni elección del juego como tal. La actividad es impuesta en todas sus características y lo único que queda por hacer es «jugarla». Pero perdemos así la esencia del juego, que es toda la creación, planificación y preparación previa de sus circunstancias, acto tanto o más valioso que su ejecución como tal. Incluso el propio carácter lúdico de la acción se ve diluido, pues no es fácil encontrar la motivación profunda, el flujo, la concentración, que tenemos cuando el juego es «nuestro». Por eso, entiendo que el juego dirigido no es tal, sino una acción formativa con una pátina lúdica que la puede hacer más agradable, relajada, distendida..., pero que no es juego en el sentido estricto de la palabra. El juego dirigido no deja de ser una forma de coacción amable y socialmente aceptada. Es la

manera que tenemos los adultos de controlar los parámetros de la actividad motivados por múltiples causas más o menos justificables frente a terceros. Los propios niños lo consideran más una forma de trabajo que de juego como tal, puesto que falta para ellos el ingrediente principal para que sea considerado esto último: la libertad.[113] Dicho esto, hay circunstancias en las que la actividad dirigida en la naturaleza puede ser la (única) vía para poder salir ahí fuera, por las características del grupo, del espacio, etcétera, y disfrutar al menos de los beneficios que nos da la actividad al aire libre.

Una variante más abierta es el juego *propuesto*. En este caso, la persona de referencia propone una actividad y es el jugador quien decide si la hace o no. No se puede confundir con juego libre, puesto que la libertad está solo en decidir si se juega o no, pero no en el propio juego como tal. Pero ya hay una sensación de autonomía, pues se nos da la opción de aceptar o no la oferta. El juego propuesto puede ser también más relajado en cuanto a las normas y puede admitir más flexibilidad respecto a espacios, tiempos y, sobre todo —dado que es de libre elección—, compañeros. También es posible encontrar situaciones en las que el juego sea propuesto por nuestros pares. Por ejemplo, cuando un grupo de niños que ya está jugando a algo invita a un recién llegado a incorporarse, o cuando vamos al bar y nos unimos a la partida de cartas o preferimos verla desde la barrera. En la naturaleza, el juego propuesto es más fácil de realizar, porque hay más espacio físico y variedad de entornos y materiales. Nos da una flexibilidad tremenda a la hora de desarrollar actividades de forma simultánea y paralela, incluso con grandes grupos.

Tanto el juego dirigido como el propuesto pueden emplearse con fines curriculares concretos. Las características del juego suelen estar cerradas y, si así se desea, pueden ajustarse a la adquisición de competencias concretas (desde lógico-matemáticas, lectoescritura, etcétera, para educación infantil a ludificación para estudiantes universitarios o empresas, etcétera). El formador tendrá que diseñarlo de tal manera que los jugadores obtengan ese rédito al finalizar el «juego». Por supuesto, también se pueden emplear con otros fines, que no han de conducir al aprendizaje de una habilidad concreta, pero que sirven a los intereses del grupo. Ejemplo de ello pueden ser las dinámicas de presentación al inicio de una actividad grupal, las técnicas de creación y consolidación de equipos, las terapias, etcétera. Tanto para unos fines como para los otros, la naturaleza también es un escenario idóneo, dada la versatilidad de espacios y materiales que podemos encontrar y la predisposición más abierta de los propios jugadores cuando están al aire libre.

Entre estos dos grupos (libre/espontáneo y propuesto/dirigido) podemos encontrar el juego *provocado*. En este caso, la figura de referencia crea, de forma consciente, un ambiente o coloca un material que espera

que sirva de estímulo para determinado tipo de juego. En el fondo, se podría decir que el juego libre es también provocado, porque siempre tendrá lugar en un ambiente determinado y con los materiales que el jugador tenga a su alcance, que, por definición, no pueden ser infinitos. Pero aquí me refiero a una elección consciente, que persigue un objetivo concreto al observar al jugador o porque le interesa que su atención vaya en una determinada dirección. Sirva para ello un bonito ejemplo que pude poner en práctica con una de mis hijas, cuando tendría unos cuatro años. Estaba sentada en el suelo, tirando guijarros a un charco y observando cómo se hundían. Sin que se diera cuenta, coloqué un trozo de madera de tamaño similar a las piedras junto a ella, de manera que lo agarró y lo echó al agua. Observó entonces con sorpresa cómo este no se hundía como «los demás». El juego provocado constituye, pues, una transición entre el que se ejerce en libertad y las propuestas abiertas. Dado que en este tipo de juego quien lo ejecuta tiene aún el control de qué, cuándo, cómo y con quién lo hace, se puede considerar una variante del libre y, al menos desde mi punto de vista, sigue cumpliendo con las características definitorias del juego.

En la tabla 1 podemos identificar los tipos de juego más habituales según la etapa escolar. Las categorías de juego espontáneo están inspiradas en la clasificación de Frost. Todas ellas son aptas para desarrollarse al aire libre. No hay un límite de edad, ni por arriba ni por abajo, para disfrutar del juego en la naturaleza. Incluso un bebé de meses puede beneficiarse de un contacto directo con el medio, con los materiales naturales: sentir el aire en la cara, escuchar los sonidos de la naturaleza, tocar y probar lo que su madre le dé o incluso de gatear y arrastrarse por el suelo de un bosque. Todas son acciones que le proporcionarán un inmenso placer.[114] Es lo que se conoce como el juego sensoriomotriz, que implica la exploración del mundo a través de los sentidos. Aunque ya hemos dicho que la exploración no es juego como tal, sino una simple búsqueda de información, también es cierto que el mundo sensorial se presta a explorarlo con actitud lúdica y, por ello, otros autores lo denominan «juego heurístico».[115] Este tipo de «juego» permite a los niños comprender conceptos asociados a movimiento, forma, tamaño, peso, sonido, textura, etcétera. Ejemplos de esta actividad exploratoria pueden darse a cualquier edad, sea un bebé aporreando un tambor o un virtuoso del violín en plena inspiración, si hablamos de música, o desde un niño que prepara una deliciosa sopa con barro a un cocinero molecular deconstruyendo alguna receta tradicional, si pensamos en cocina. La naturaleza es el escenario por excelencia para el juego sensoriomotriz, pues ofrece una riqueza y una variedad de estímulos imposibles de emular en el interior. Con la ventaja de que algunos materiales naturales pueden trasladarse y aumentar, por tanto, las posibilidades de exploración, incluso en el interior.

Tabla 1: Tipos de juego y edades/etapas educativas en las que estos se dan

	[illegible]
Juego espontáneo/provocado	
Juego sensoriomotriz	*
Juego psicomotor	*
Juego de construcción	*
Juego simbólico	*
Juego propuesto/dirigido	
Juegos con reglas	
Trabajo artístico/motriz	
Trabajo real	
Contenidos curriculares	

* En esta etapa recibirán otro nombre, pero no tiene por qué dejar de existir, hay abundantes ejemplos de ello. Véase el texto para más detalles.

El juego sensoriomotriz pronto deriva en el psicomotor, que es aquel que implica cognición a través del movimiento. Sería el niño que corre, salta, trepa...., y va así mejorando sus destrezas motrices al tiempo que las cognitivas, como el lenguaje. A escala menor, hablaríamos de psicomotricidad fina, es decir, el niño que manipula y transforma objetos pequeños, pinta, recorta, pega... o fabrica sus propios juguetes con lo que la naturaleza le da. En este caso ya sí que hay una actitud lúdica, un juego en el sentido canónico del término. Un ejemplo de juego psicomotor adulto es el deporte recreativo, es decir, los partidillos del domingo en el barrio, el peloteo en la cancha de baloncesto o cualquier otro que no implique superar marcas o subir puestos en la clasificación que sea.

En el juego de construcción, el niño crea mundos a partir de objetos que tiene a su disposición. Se manifiesta en las clásicas torres de piezas de madera que hace un niño pequeño, en las cabañas que arman los chicos que ya se escapan a jugar por su cuenta, en los proyectos de robótica que puedan desarrollar estudiantes de ingeniería o incluso en el científico que, en la soledad de su laboratorio, idea nuevos experimentos. Ese momento eureka, el instante que pasa entre que vemos la manzana caer y se nos ilumina la bombilla en la cabeza, es lo más parecido a lo que siente —o vemos al menos reflejado en él— un niño cuando avanza en su desarrollo a través del juego libre. Los alemanes tienen una expresión muy gráfica para ello, *Aha-Erlebnis* (la experiencia ajá), que me parece muy expresiva e ilustrativa de esta sensación. Ya lo dice la cita atribuida a Albert Einstein, «el juego es la forma más elevada de la investigación».

La elaboración de estas construcciones, en el sentido más amplio de la palabra, es una herramienta de crecimiento personal, de autoestima, muy potente para cualquier persona. Aparte de las habilidades que se adquieren mediante la práctica, claro. La ventaja del juego de construcción en el medio natural es que nos permite experimentar con más libertad. Hay abundancia de materiales y nadie nos va a juzgar por nuestro trabajo. Con

suerte, pasa desapercibido y podemos disfrutar de una libertad creadora infinita. Tiene, además, la dificultad añadida de tratarse de elementos irregulares, con el desafío que eso entraña.

El juego simbólico es aquel en el que el niño crea sus propios mundos a partir de objetos que no necesariamente los representan. Es decir, transforma objetos cotidianos en otros con una función diferente a la original. Y lo mismo sucede con él mismo ¿A qué niño no le gusta jugar a princesas, piratas o dragones? O, entrando en el mundo actual, ¿a policías, bomberos o médicos? Incluso a las casitas, en las que representan las actividades domésticas que ven en sus hogares. A otra escala, es lo que hacemos los mayores en el teatro aficionado o en los juegos de rol, por ejemplo. Entre los niños, es muy habitual emplear juguetes, mobiliario en miniatura o disfraces para ayudarse a entrar en el papel que se desea. Pero más rico va a ser el juego si empleamos materiales no predeterminados, que adquieren así posibilidades infinitas. Aquí es donde entra nuestro viejo amigo el palo, que todo lo puede ser: una espada, una bandera, una caña de pescar, un cohete. Con la ventaja añadida de que puede cambiar sobre la marcha, sin necesidad de tener que buscar otro que lo sustituya.

En cuanto al juego propuesto y dirigido, me he permitido adoptar mi propia clasificación. Por un lado, estarían los juegos de reglas (sean tradicionales, de tablero o deportivos), que incluyen a su vez toda la gama de juegos cooperativos, competitivos, de azar o de habilidad. Aunque no han de ser siempre propuestos o dirigidos, es evidente que tienen restricciones en su ejecución, pues deben obedecer a las normas que los rigen, y por eso los coloco en esta parte de la tabla.

Antes me refería también a actividades creativas como bailar (juego sensoriomotriz), pintar (juego psicomotor), armar casitas (juego de construcción) o representar (juego simbólico). Todo ello se puede considerar juego en tanto en cuanto se trata de actividades de libre elección, placenteras y autónomas. En el momento en que, en lugar de pintar lo que queramos, la maestra nos pide una flor azul o nuestro entrenador nos exige mejorar una marca, deja de ser libre y pasa a ser dirigido o, a lo sumo, propuesto. Por ello, he llamado a estas actividades «trabajo» en lugar de «juego». Hay una motivación extrínseca, un agente externo que crea una expectativa que nos vemos obligados a cumplir. Lo mismo sucede con lo que llamo el trabajo real. No es lo mismo jugar a barrer que barrer de verdad o cuidar de un muñeco que de un hermanito. Ayudar a cambiar la rueda de un coche puede ser muy interesante; divertido, incluso. Tal vez opcional. Pero no es juego. De forma similar se pueden considerar los contenidos curriculares. Incluso en las escuelas libres han de inventarse maneras para garantizar que los alumnos reciben esos contenidos, pues es muy difícil que se adquieran todas las competencias que marca la ley mediante solo el juego libre, sino que debe

apoyarse en propuestas. Lo importante en cualquier caso es saber que todos los tipos de juego descritos aquí pueden hacerse al aire libre, con escenarios y materiales naturales. Basta con cambiar un poco la mirada. Lo voy a ir desgranando poco a poco.

Con qué jugar

El juego es por definición contextual, debe apoyarse en una red de lugares, personas y objetos que lo hacen posible. Necesita un marco espacial, temporal, social y conceptual. La ya citada pedagoga estadounidense Mary Carolyn Pugmire-Stoy define estos aspectos como los medios para el juego, en referencia a los materiales, los ambientes, el tiempo y los vínculos; aunque me inspiro también en la terminología que ofrece Imma Marín, a quien también he citado. Inspirada en ambas, en primer lugar, se necesitan cosas para jugar, elementos que sirvan para desarrollar el juego. Los materiales deben ser seguros y adecuados para la edad del niño. En estas dos premisas se basan los juguetes, que, además, compiten entre sí en dos grandes áreas: el grado de atracción para el niño y el interés para el adulto. Pese a que la industria mundial del juguete sigue creciendo al margen de la crisis global (en 2016 facturó 88.000 millones de dólares, un quince por ciento más que en 2008),[116] no olvidemos que pueden servir objetos no diseñados para este fin. Es la base de la teoría de las partes sueltas, que propuso el arquitecto y experto en planificación urbanística Simon Nicholson en 1971:[117] «En cualquier ambiente, tanto el grado de creatividad como de inventiva, y la posibilidad de descubrir, son directamente proporcionales al número y tipo de variables que hay en él». En otras palabras, podemos modular el grado de estimulación al que sometemos a un niño si le ofrecemos un ambiente pobre en elementos para el juego o, por el contrario, un cuarto de juegos repleto de juguetes, una especie de parque temático en la sala de estar. La teoría de las partes sueltas propone que se empleen objetos y elementos no estructurados, que permiten desarrollar al máximo la creatividad. Pero es sin duda en la naturaleza donde se pueden encontrar estos elementos de forma ilimitada, pero, al mismo tiempo —por paradójico que parezca—, ajustada a las necesidades de estimulación de cualquier niño, sea cual sea su edad. Como dice mi amiga María Mayorga, fundadora del portal de educación en la naturaleza Escuela In Natura, la naturaleza está llena de pes (palos, piedras, piñas, plumas…) con las que jugar.

Cuando pensamos en el ámbito escolar, los materiales que se emplean suelen ser manufacturados. Tiene su lógica, pues responden a unos estándares fáciles de medir y de evaluar por parte de los profesionales. Estos pueden ser más o menos «amables» con el niño y con el medioambiente, léase, de plástico, madera, vidrio, etcétera. Pero, en

cualquier caso, están fabricados o adaptados lejos de la escuela. Por tanto, se está perdiendo una oportunidad de oro de acceder a otro tipo de materiales, en cuya elaboración también pueden intervenir tanto los niños como los maestros y beneficiarse del proceso. En este caso, puede tratarse de elementos mixtos (materiales naturales y manufacturados, sean de origen natural o sintético). Un ejemplo pueden ser animales hechos con piñas, palos y telas. También se pueden manipular elementos naturales y fabricar algún material con ellos. Por ejemplo, las piedras decoradas, también conocidas como piedras de contar historias, o un ábaco hecho con palos y roscos de madera. Crear estos materiales puede ser parte del proceso educativo y conlleva un inmenso aprendizaje, no solo en habilidades manuales, sino en la concepción y la comprensión del uso y los aprendizajes futuros que nos va a proveer ese material. Para construir un ábaco hay que entender primero para qué sirve, y ese es un aprendizaje profundo que no acostumbramos a ofrecer a los niños.

Simplificando aún más, podemos utilizar elementos naturales sin manipular, tal cual los encontramos en la naturaleza. Estos son los que mejor se prestan para trabajar en el propio medio natural o con niños más pequeños, cuyas destrezas motrices y cognitivas limitan la creación de materiales más complejos. Estos elementos no manipulados se prestan muy bien para todo tipo de contenidos, también curriculares: trabajos artísticos, clasificar por tamaños o volúmenes, comparar magnitudes, dimensiones, nombrar los elementos encontrados, etcétera). Por último, no debemos desdeñar el valor educativo de la ausencia de materiales. Ya se sabe que la sobrecarga de decoración en las aulas causa problemas de atención y concentración en los niños,[118] por lo que abogo por el trabajo con «manos libres». Incluso así se pueden tratar contenidos curriculares, sobre todo en el exterior. Competencias como el trabajo en equipo, la resiliencia, la resolución de problemas, la observación, la reflexión o la creatividad se entrenan de forma excelente en el medio natural sin necesidad de emplear material alguno. Pensemos, por ejemplo, en juegos que no los requieran, como el pillapilla, la identificación de flora y fauna, las carreras de orientación, la interpretación de fenómenos geomorfológicos o meteorológicos, etcétera.

Los diferentes tipos de materiales que se pueden usar se resumen en la tabla 2, que recoge también el grado de manipulación y quién lo puede hacer. Nótese la tremenda predominancia de una sola de estas categorías en el juego infantil: los juguetes manufacturados. El resto, a pesar de ser de acceso libre, gratuito y universal (sobre todo el primero, evidentemente), apenas los percibimos como materiales válidos para el juego y tendemos incluso a denostarlos.

Tabla 2: Tipos de materiales con los que se puede jugar y grado de

manipulación

Tipo de materiales	
Grado de manipulación	
Ninguno*	
Natural sin manipular*	
Natural manipulado*	
Artificial	

Quién los prepara	
Los niños	
Las familias	
Los educadores	
Mixto	
Fabricantes	

* Disponible de forma gratuita, abundante y universal

Dónde jugar al natural

Antes de entrar en harina, me parece interesante distinguir aquí entre espacio, entorno y ambiente. Son tres términos cargados de connotaciones (al contrario que los más asépticos, al tiempo que vagos, «lugar» o «sitio») que ofrecen matices importantes. «Espacio» es quizá el más neutro de los tres y se usa mucho en el contexto de educación en la naturaleza. Esto tiene sentido cuando se trata de naturaleza sin manipular, sin adaptar a las necesidades de los niños. Solo delimita el marco físico en el cual se mueven. Es así como empleo ese término. Cuando el lugar de juego está preparado, ha sido modificado para adaptarse a las necesidades e intereses de los niños o de lo que creemos que van a ser estos, hablaríamos de ambientes. Este es de uso común en pedagogías activas, en las que se suele hablar de «ambientes preparados». Además, incluye el contexto emocional del lugar, no solo sus características físicas. Es importante, en este caso, el cuidado que se ha puesto en su preparación, en la selección de materiales y elementos que en él se encuentran, sea de forma natural o llevados ex profeso. Las características ambientales, valga la redundancia, como la luz, el sonido, los aromas o la armonía entre ellos son también relevantes. Un ambiente preparado debe ser adecuado para permitir el juego con serenidad, es decir, tranquilo, seguro y espacioso. Debe facilitar la interacción social, pero, al mismo tiempo, ofrecer la oportunidad de jugar en solitario. Así, no es lo mismo ir de excursión al monte un lunes que un domingo, pues el ambiente no será el mismo si estamos solos nos encontramos con muchas personas. Por eso, en el contexto de las pedagogías alternativas, se habla de «ambiente respetuoso». Por último, cuando hablamos de entorno, nos referimos más bien a un espacio tanto físico como social que rodea al juego, en el que intervienen también características culturales e incluso socioeconómicas de las personas implicadas. Se trata de un término algo más amplio e indefinido, más bien teórico y que, por su acepción más filosófica, resulta poco preciso en este contexto.

Dado, pues, que estamos hablando de espacios en la naturaleza o de

ambientes preparados con un determinado protagonismo de lo natural, me ceñiré al primer término. Cuando planificamos excursiones al aire libre, tendemos a pensar que necesitamos acudir a la naturaleza silvestre, poco manipulada por el ser humano, con las dificultades logísticas y organizativas que ello conlleva. Por desgracia, desdeñamos el valor de espacios con diverso grado de naturalidad, que son más asequibles y podríamos frecuentar con más facilidad, como pueden ser las zonas verdes de una ciudad: parques periurbanos, humedales, riberas de ríos, parques, jardines, huertos comunitarios, etcétera. Incluso algunos parques infantiles o plazas pueden ofrecer su modesta dosis de naturaleza, tal como explico más adelante. También en las salidas que hagamos a espacios de interior podríamos disfrutar de la naturaleza en museos temáticos (ciencias naturales, jardines botánicos), en espacios públicos (uno se puede sentir Livingstone alguna vez al pasear bajo las palmeras en la antigua marquesina de la Estación de Atocha en Madrid) o en lugares de trabajo con una arquitectura sensible y sostenible. Todas ellas son ocasiones que podemos aprovechar para conectar con la naturaleza y, en la medida de lo posible, jugar con y en ella.

En la tabla 3 resumo los diferentes escenarios de juego en la naturaleza de los que puede disfrutar, en realidad, cualquier persona. Pero, dado que estoy centrando la atención en el colectivo escolar, quiero resaltar que todos son accesibles desde la escuela, ya sea como actividad puntual o regular. A continuación, me detengo en algunos de ellos con respecto a su uso como espacios de juego.

Tabla 3: Lugares en los que encontrar naturaleza para jugar

	Presencia de naturaleza
Fuera de la escuela	
Exterior	
Naturaleza salvaje	
Naturaleza cercana*	
Parque, jardín o huerto	
Parque infantil*	
Entorno urbanizado*	
Interior	
Hogar	
Museo temático	
Espacios públicos	
Lugares de trabajo	
Dentro de la escuela	
Exterior	
Patio escolar*	
Interior	
Aula*	
Comedor	
Biblioteca	
Laboratorio	
Otros	

* Lugares propicios para la naturalización del juego en la escuela (véase el siguiente capítulo para más detalles)

Naturaleza salvaje, silvestre y cercana

La naturaleza tiene mucho más que ofrecer que los espacios preparados: nos proporciona lugares complejos, desordenados y dinámicos que nos dan oportunidades de juego tan variadas como dé la imaginación. Al contrario que los ambientes artificiales, la naturaleza se mantiene en un sutil y atractivo equilibrio entre ser coherente pero diversa, legible pero misteriosa. Cuando pensamos en naturaleza, por lo general, nos viene a la mente un paisaje poco antropizado, como un bosque, una montaña o una pradera. Nos imaginamos espacios vírgenes —si es que algo así existe—, sin presencia humana y con seguridad muy alejados de nuestra experiencia diaria. Es lo que se conoce como naturaleza salvaje o silvestre, es decir, aquellos entornos que no han sido domesticados ni son (apenas) manejados. El grado de asilvestramiento es un constructo cultural, por lo que, si adaptamos nuestra mirada, podemos encontrar una naturaleza relativamente silvestre más cerca de lo que imaginamos. El campo nunca está muy lejos en las ciudades de tamaño medio, y menos aún en los pueblos. En las grandes ciudades tenemos la naturaleza a nuestra disposición en parques y jardines, e incluso en calles y plazas. Si no somos exquisitos con nuestras preferencias estéticas y entendemos que la naturaleza está en todas partes, pero, sobre todo, en nuestra mirada, no nos será difícil encontrarla. Desde el punto de vista del niño, la naturaleza está hasta cierto punto libre del diseño y la agenda del adulto, al menos a la escala que nos interesa. Para los niños no importa tanto la grandiosidad del panorama como la oportunidad de vivir experiencias íntimas que la naturaleza ofrece. Lo que el autor estadounidense David Sobel denomina «los lugares especiales de la infancia». Para que estos sean especiales, indica que deben cumplir unos requisitos mínimos:[119] deben ser encontrados, construidos o modificados por los propios niños, y han de ser secretos, es decir, conocidos solo por quienes los han creado y deben ser seguros, en el sentido de proveerles sensación de refugio y calma a los niños. Cuando pienso en mis propios lugares especiales, me viene a la cabeza la cabaña a la que me referí en la presentación.

La grandísima ventaja, entonces y ahora, de buscar un espacio en la naturaleza es que estar al aire libre es gratis. O, a lo sumo, tendremos que invertir en un billete de autobús. Cuando hablamos de jugar al aire libre, casi nos da lo mismo la cima de una montaña que la acera de la calle, aunque el espacio de juego debería cumplir con algunos requisitos (más allá de los que nos propone Sobel, que son para los más «especiales»). Están inspirados en los que nos sugiere Frost,[120] aunque añado a ellos la experiencia que hemos tenido en Saltamontes:

- *Diversidad de espacios*: praderas, bosques, laderas, roquedos, playas, arroyos, orillas, etcétera. Veremos cómo cada uno se adapta a diferentes tipos de juego, aunque la mayoría admite una gran

variedad de ellos. Hay espacios que, sin ser del todo naturales, también pueden ser de interés, como los huertos, los jardines comestibles, los jardines de vida salvaje, los parterres de flores, etcétera. Comentaré algunos de ellos más en detalle.

- *Diversidad de elementos*: árboles, arbustos, rocas, troncos..., amén de la presencia de abundantes materiales por el suelo como hojas, palos, piedras, piñas, semillas, etcétera. A ellos es posible añadir elementos artificiales que permiten enriquecer la experiencia, aunque hay que vigilar que no se convierta entonces en un jardín demasiado urbanizado o en un lugar en el que la naturaleza pierda protagonismo. Podemos pensar, por ejemplo, en cabañas, cobertizos, refugios, pérgolas, tiendas tipo tipi o yurta, domos, parques de aventura, etcétera.
- *Diversidad de tamaños*: por una parte, a los niños les gustan los objetos pequeños, que les permiten reproducir un mundo en miniaturas, hacer muñecos, animales, casas, con los elementos que encuentren. Por otra parte, les fascina lo enorme. El interés universal por los dinosaurios se debe, por ejemplo, a que representan al mundo de gigantes —los adultos—, en el que viven a diario. Pero también les atrae poder escalar, trepar, sentirse más cerca de las nubes. Para eso no hay como tener unas rocas o un buen árbol a mano.
- *Cuentos al fresco*: las historias de fantasía se prestan a ser contadas en un rincón protegido del bosque, al pie de un árbol singular o al abrigo de unas rocas. Es ahí donde los duendes, los elfos, las meigas y otras criaturas fantásticas mejor cobran vida.
- *Lo real vs. la imitación*: los niños suelen preferir usar materiales reales que aquellos que los imitan. Los juguetes pueden ser más seguros y duraderos, pero no hay nada que pueda sustituir al objeto real para la función que se ha pensado. Prefieren emplear herramientas plenamente funcionales (martillos, destornilladores) que su versión de plástico. En la naturaleza, les resulta más estimulante crear sus juguetes a partir de los elementos que van encontrando.
- *Sensualidad*: en edades tempranas prima el juego sensorial, como hemos visto. No hay nada mejor que la naturaleza para ofrecer una plétora de sensaciones, reales y veraces, que ofrecen a los niños una dosis justa y necesaria de estimulación, ni más ni menos. La información sensorial es, además, coherente (si vemos a un pajarillo y lo oímos piar, forman parte de un mismo conjunto) y sutil (la paleta de colores va más allá de los primarios).
- *Conexión con el pasado*: lo viejo, lo histórico, tiene un aura de misterio cuyo magnetismo no es ajeno a los niños. ¿Cuántos árboles habrán recibido el apodo de «el abuelo»? Los bosques naturales, con árboles de diferentes edades, son mucho más interesantes que las

plantaciones o los jardines de estilo versallesco. Pero también las ruinas de viejas cabañas, molinos, azudes o incluso trincheras de la Guerra Civil —como tenemos en Saltamontes— ejercen un poderoso atractivo y pueden ser utilizados, siempre y cuando sean seguros.

- *Lo único y lo exótico*: a niños y adultos nos intriga lo sorprendente, lo incoherente, lo incongruente. Elementos fuera de lugar, fenómenos atmosféricos raros, plantas o animales difíciles de ver son ejemplos de las sorpresas que nos prepara la naturaleza para alimentar nuestra curiosidad y capacidad de maravillarnos.
- *Partes sueltas*: todo aquello que sea susceptible de ser acarreado es posible que sea usado como elemento para el juego, para construir, intercambiar, decorar, interpretar… Son infinitas las posibilidades y será mejor preguntar a un niño por ellas, pues les sacará más rendimiento. Las partes sueltas no solo abren todo un abanico de posibilidades, sino que otorgan a los niños la categoría de diseñadores de sus juegos y juguetes. Son un importante factor de autonomía y creación.
- *Lugares mágicos*: es difícil determinar qué convierte un lugar en un espacio mágico, incluso sagrado. Hay algo en el ambiente y en la percepción de quien lo vive que es elusivo a la hora de describir, lo que algunos autores denominan el *genius loci*, el espíritu del lugar. Se puede asociar a una sensación de trascendencia, serenidad o belleza. También puede estar ligado a las experiencias que hayamos tenido en ese u otros lugares. Es probable que lo que unos percibimos como especial a otros no les diga nada. Pero se puede contribuir a crear ese ambiente con pequeños detalles, instalando un baño para pájaros, un estanque, campanillas de viento, etcétera, en un rincón algo apartado, recogido, seguro y tranquilo.
- *No hacer nada*: es otra actividad difícil de describir, pues no consiste solo en estarse quieto en un lugar.[121] De mi infancia recuerdo haber pasado mucho tiempo sin hacer nada, pero no lo asocio al aburrimiento, ni es algo que tuviera un inicio y un fin, ni una función concreta. Rondaba por ahí, iniciaba un juego, pero sin entrar de lleno en él, soñaba despierta, me tiraba en un sillón o en la hierba… Es un tipo de no actividad que está en franco riesgo de extinción y que tiene un enorme valor para la salud mental de los niños —y futuros adultos—, pues es un momento de reflexión, de reseteo, que ahora no nos otorgamos. La naturaleza se presta muy bien a este tipo de actividad, pues ofrece espacios y tiempos para ello. Reivindico, por tanto, los veranos eternos, esos que no están dominados por los compromisos, las quedadas, los viajes, las excursiones y las visitas. Veranos lánguidos como los que describía en mi presentación.

Si pensamos en espacios naturales, hay muchas posibilidades de encontrar ambientes para los más diversos tipos de juego que se prestan en ellos. La tabla 4 recoge los ambientes naturales más habituales en los que se puede desarrollar el juego libre y el tipo que en ellos se puede dar. Al final, las características físicas y sensoriales de cada ambiente van a condicionar la elección de la actividad, pues se prestarán más a uno u a otro. No obstante, la capacidad de los niños de crear *ludodiversidad* en los ambientes más variopintos va mucho más allá de la mía de tratar de caracterizarlos. Sirva esta tabla, pues, solo a modo de orientación.

Tabla 4: Ambientes naturales y juego al que se presta

Ambiente	Tipo de agrupamiento	Juego al que se presta
Prado	**Grupo grande**	Activo (p. ej., carreras)
	Grupo pequeño	Social (p. ej., corros)
	Individual	Creativo (p. ej., pintura)
		Sereno (p. ej., lectura, contemplación)
Bosque	**Grupo pequeño**	Exploratorio (p. ej., buscar pistas)
	Individual	De fantasía (p. ej., cuentacuentos)
		Creativo (p. ej., arte con objetos naturales)
		Activo (p. ej., construcción de un refugio)
Roca	**Individual**	Activo (p. ej., escalada)
		Sereno (p. ej., contemplación)
Tierra	**Grupo pequeño**	De manipulación (p. ej., cocina)
	Individual	Creativo (p. ej., dibujo con un palo)
Agua	**Grupo pequeño**	De manipulación (p. ej., trasvases)
	Individual	De experimentación (p. ej., objetos que flotan)
Playa	**Grupo grande**	Activo (p. ej., carreras)
	Grupo pequeño	Social (p. ej., corros)
	Individual	Tranquilo (p. ej., dibujo, lectura)
		Exploratorio (p. ej., buscar pistas)
		De manipulación (p. ej., construcciones de arena)
		De experimentación (p. ej., objetos que flotan)

La calle de toda la vida

Tendemos a pensar que la calle no es un ambiente apropiado para el juego. Es cierto que impone unos retos importantes, sobre todo los asociados a los grandes miedos de la sociedad contemporánea (la seguridad vial, por un lado, y lo que en el mundo anglosajón se conoce como *stranger danger* o el miedo a ser abducido por un desconocido). Tenemos cierta añoranza por los viejos tiempos, en los que era posible jugar en la calle sin demasiado peligro. Conocíamos a los vecinos y nos apartábamos si pasaba un coche ocasional. Era la época dorada de lo que la profesora alemana Richard-Elsner llama *Gassen-Kinder* (niños de callejón). Joe Frost, a quien ya he citado varias veces, cuenta una triste anécdota sobre el tema. En 1970, el fotógrafo japonés Keiki Haginoya inició lo que pretendía ser un proyecto vitalicio: tomar imágenes de niños tokiotas jugando en la calle. Tuvo que abandonarlo en 1996, porque ya no los había.

No obstante, el entorno urbano también se puede prestar al juego libre

cuando se dan ciertas circunstancias. Más adelante hablo de parques, pero otros lugares en los que se solía jugar son las plazas, que tienen la ventaja de estar delimitadas con claridad y no pasa el tráfico, como en los callejones de antaño. En muchas ciudades las plazas se han asfaltado hasta el extremo de asfixiar a los árboles que las flanquean, pero todavía quedan rincones con encanto e incluso las hay con suelo de tierra. Las calles peatonales podrían ser otro espacio interesante, aunque pueden presentar un importante tráfico de personas en horario comercial, por lo que habrá que evitar las horas punta de consumo. En nuestra cultura predomina la vida de barrio, que podría ser el equivalente a como se vive en los pueblos. En el barrio tradicional, los vecinos se conocen entre sí, los tenderos saben dónde residen los niños y muchos tienen su casa tan cerca del colegio como para ir andando solos. Pueden jugar en la plaza, bajar a hacer recados o ir a casa de algún amigo por su cuenta. Este estilo de vida ahorra desplazamientos en coche, atenúa al menos uno de los grandes miedos, el del desconocido, y permite el juego al aire libre. Por desgracia, esta cultura está desapareciendo de las ciudades modernas y de las zonas de extrarradio, aunque en ese último caso se ha sustituido la vida de barrio por la de la urbanización, con la que guarda ciertas similitudes. El equivalente neerlandés sería el *woonerf*, el patio de viviendas, una plaza situada en el centro de un grupo de unifamiliares y diseñada *ad hoc*. El tráfico rodado está limitado a los residentes, para acceder a sus viviendas, y con límites de velocidad muy bajos. Los protagonistas del espacio son los niños, pues la mayor parte de la superficie está ocupada por jardines y elementos de juego. Sin ser tan enriquecedor y variado como en otros ambientes, provee de oportunidades de juego seguro al aire libre (y tal vez algo aburrido, pero sin duda cómodo para las familias).

En algunas urbes se han tomado en serio a la infancia y han iniciado procesos de consulta a los niños para saber cómo quieren que sea su ciudad. Famoso es el caso de Pontevedra, pionera en este aspecto, cuyos parques y plazas han sido codiseñados por sus niños. Unicef, por su lado, ha impulsado la red de Ciudades Amigas de la Infancia, en la que los niños puedan opinar sobre muy diversos aspectos de sus vidas en la ciudad, como pueden ser los lugares para el juego, las rutas hacia el colegio o la seguridad. En España hay 274 municipios que han recibido este reconocimiento. Poco a poco se van abriendo estos espacios a los niños. En Madrid, por ejemplo, se cerraba desde hace tiempo una parte de la calle Fuencarral, en pleno centro, los domingos por la mañana al tráfico y las familias recuperaban por ese tiempo este espacio. La costumbre de cerrar calles a los coches se ha extendido en muchas ciudades, aunque se sigue dando aún de forma muy puntual (en fiestas patronales, para la celebración de eventos, etcétera). Estamos lejos de recuperar el juego en la calle como se pudo disfrutar hace unas décadas, pero en nuestro país aún

constituye un veinte por ciento del tiempo total de juego infantil, un diez por ciento más que en el resto de Europa. Tal vez nuestra cultura mediterránea, tan de estar en la calle, ayude a mantener e impulsar el juego al aire libre. Ahora solo hace falta que ese aire esté más limpio. Eso sería fetén.

Parques infantiles

Sin salir del entorno urbano, tenemos los parques infantiles. Son espacios diseñados para el juego y ofrecen oportunidades para el desarrollo motor y para las habilidades manipulativas y sociales. Tienen la ventaja añadida de que permiten realizar juego libre sin la supervisión directa de un adulto. Desde el punto de vista conceptual, han ido evolucionando desde un espacio de control del juego infantil, en una época en la que este se daba en cualquier lugar y era necesario *confinarlo*, a un espacio de libertad, pues en muchos casos es casi el único lugar en el que pueden hacerlo con tranquilidad al aire libre.

Han cambiado también desde el punto de vista estético. Lo que antes era una colección de aparatos más o menos sencillos (columpios, toboganes, balancines y poco más) ha pasado a ser obras de embellecimiento urbano y lucimiento de sus diseñadores. Hoy proliferan los parques de firma por todas partes. Junto al Guggenheim, en Bilbao, hay uno que trata de hacerle la competencia al mismísimo museo. Todo el barrio es un deleite para los ojos, con la escultura de globos y *Puppy*, el perro de flores, de Jeff Koons, *Mamá*, la araña gigantesca, de Louise Bourgeois, y la propia arquitectura del museo. Pero pocos se detienen a bajar hacia la izquierda según se mira a la ría, donde se encuentra este parque. Hay toboganes infinitos, de acero pulido, redes extensas sobre las que gatear, esferas de diferentes tamaños a las que trepar; en fin, un deleite también para las familias, que observan a sus vástagos mientras comen pipas.

Una variante de los parques de diseño es la tendencia que hay en el norte de Europa a instalar parques de juego de aventura, con elementos de madera y figuras de fantasía. Los diseñadores daneses del estudio Monstrum han realizado verdaderas obras de arte con galeones en plena batalla naval, moais semienterrados, dragones gigantes, locomotoras de vapor, etcétera. A diferencia de los primeros parques, estos están diseñados de forma no finalista y permiten al niño desarrollar el juego a su antojo. No hay una entrada y salida del tobogán, no hay una única manera de usar el equipamiento. Hay también ciertos riesgos; los niños son invitados a salir de su zona de confort, a enfrentarse a alturas, distancias y retos nuevos. En estos espacios, se rechaza la estandarización, tan habitual de los que hay en nuestras latitudes, que se apropian del juego. Estos parques clonados no solo aburren hasta a los bebés, sino que se convierten, incluso,

en peligrosos, porque los niños dejan de prestar atención a dónde pisan.

Una versión algo extrema de los parques de aventura, en boga en el Reino Unido, son los «solares de basura». Se trata de espacios acotados que se han llenado de basura de gran tamaño: escombros, vigas de madera, bidones vacíos, cámaras de neumáticos, etcétera. Desde luego, poco apetecibles a la vista. En ellos hay una cierta supervisión, pues los niños pueden manipular el material a su antojo e incluso hacer fogatas. El origen de este modelo de espacio de juego se remonta al final de la Segunda Guerra Mundial y a Copenhague, de donde fue exportado a Londres por *lady* Marjory Allen of Hurtwood. Se aprovecharon muchos de los solares con cráteres y los restos de los edificios derruidos en los bombardeos con el propósito de mejorar la autoestima de los niños y de los jóvenes en un momento delicado de la historia. Se buscaba también que los niños pudieran desarrollar en ellos habilidades que les fueran útiles en situaciones de conflicto, pues era una realidad a la que se estaban enfrentando: valentía, asertividad, autonomía y resolución de problemas.

El debate entre libertad y seguridad está servido. Los parques victorianos se diseñaron con la idea de control, algo cuestionado con los parques de aventura y de basura. Con ellos aparece el riesgo, pues no están exentos de peligro. Pero, al igual que sucede con los juguetes, hay parques que se apropian del juego —nos indican implícita o explícitamente lo que podemos hacer en ellos— y otros en los que es el juego el que se adueña de ellos. Mientras tanto, los parques convencionales, herederos directos de los victorianos, que son los que encontramos en todas partes, parecen diseñados por una empresa de seguros.[122] Es imposible hacerse daño en ellos, aunque se intente. Eso es bueno para los niños, suponemos, pero no sé si tanto para su desarrollo. Es curioso cómo en algunas ciudades en las que en teoría se fomenta la participación de los niños se limitan a preguntarles por el tema de un mural o el nombre de una calle. Por encantadores que sean estos detalles, no dejan de ser marginales y evitan ir al grano de la cuestión: dejar que los niños diseñen sus propios espacios de juego. Y, por consiguiente, les aburren y acaban buscando la motivación para el juego libre en otros espacios, incluido el virtual.

Los parques infantiles deberían ser el reino del juego libre, frente a otro tipo de espacios, en los que reinan los juegos organizados. Perdóneme el lector la petulancia, pero es que, una vez más, el inglés es mucho más claro en la terminología. Mientras que los *playgrounds* —parques infantiles — son espacios para el *play* (juego libre), los *game spaces* —rocódromos, pistas de patinaje, canchas deportivas— son para los *games* (juegos organizados). Esta distinción no siempre es fácil de hacer. Cuando un espacio es híbrido, como el patio de una escuela, o indeterminado, como una plaza despejada o el verde de una piscina pública, tiende a vencer el juego organizado frente al libre. Tal vez por falta de espacio: se necesita

más superficie para que un grupo de personas practiquen el juego libre que para que ese mismo número lo haga de forma organizada. O tal vez por falta de asertividad: presiona más un equipo deportivo que muchos individuos sueltos, sin organizar. De este modo, el uso compartido del espacio va siempre en detrimento del juego libre.

Cuándo jugar

El tercer medio para el juego es quizá uno de los más difíciles de conseguir, pese a ser de acceso gratuito y universal: el tiempo. Ya hemos mencionado lo difícil que resulta abrir huecos en las agendas de los niños, que están sobrecargadas de actividades organizadas, aunque sean de carácter lúdico. Dado, por tanto, que se trata de un bien escaso, conviene cuidar su uso. Y no me refiero al tan cacareado «tiempo de calidad», que, llevado al paroxismo, hizo que algunos padres dejaran a sus hijos, ya dormidos, muestras materiales de su presencia (una nota, un nudo en la sábana) para compensar su ausencia física y emocional. Me refiero más bien a que es importante respetar los ritmos de los niños y sus momentos de juego preferidos. De poco sirve programar el juego si lo hacemos en la hora de su siesta o cuando sabemos que va a tener hambre. Debemos también asegurar que, una vez que se inicie el juego, ha de haber una franja de tiempo en la que pueda desarrollarlo con calma, pues es en ese momento cuando se despliegan todos los beneficios que se pueden obtener de él. Es por ello preferible que se prevea un solo período, pero más largo, que varios cortos a lo largo del día. Como vengo diciendo, la planificación y preparación del juego es una de sus etapas esenciales, pero de igual forma está la posibilidad de dejar que los niños entren en ese estado de flujo que les permite desplegar al máximo sus capacidades. El flujo no se activa como un interruptor, se va creando poco a poco, a medida que el niño va entrando en él y se olvida de su entorno. Y no menos importante es dejarlo saborear el resultado de su juego. De pequeña me gustaba armar escenas con los muñecos de Playmobil. Apenas los manejaba, simplemente los colocaba. Aunque de simple tenía poco, porque se trataba de instalaciones complejas, con edificios hechos de cajas y multitud de personajes y situaciones. Lo que más me agradaba era ver el resultado, y podía quedarme un largo rato contemplándolo. Si acortamos, por tanto, el tiempo de juego, alguna de estas fases quedará cercenada por necesidad.

En ese respeto al tiempo de juego está también el informar al niño de los parámetros de que dispone, es decir, avisarle de si vamos a tener poco o más tiempo en relación con otras franjas temporales que él conozca (visitas anteriores al parque, un viaje en coche que le resulte familiar, etcétera). De la misma forma, le iremos avisando de cuándo vamos a tener que ir terminando la sesión de juego antes de que esto suceda de verdad.

Habrá familias en las que haya que «programar» el juego libre, mientras que otras podrán llevarlo a cabo con mayor espontaneidad. Lo importante es que el tiempo de juego sea exactamente eso y no una actividad programada (lo que se planea es el hueco en la agenda, vaya).

Pero también hay que pensar en el tiempo a largo plazo, en los ritmos de aprendizaje e intereses de cada niño. Como dice el pediatra suizo Remo H. Largo, los niños no solo son fruto de su naturaleza (los genes) y su ambiente, sino que tienen su propia personalidad, su individualidad. Ese rasgo hace que, si se le da la oportunidad, el «niño codetermine su modo de desarrollarse».[123] Este es un aspecto fundamental en la crianza al que no se le suele prestar atención. Pensemos que los niños son seres privados de libertad durante los primeros años de su vida. Apenas tienen poder de opinión sobre sus actividades, y el juego es de las pocas en las que pueden sentirse dignificados. Largo, sin embargo, demuestra que el niño tiene mucho que decir con respecto a su desarrollo y qué rol tiene el juego libre en ello. Al fin y al cabo, la curiosidad lo guía en su camino y lo sigue de forma activa. Desea aprender por sí solo, pues la experiencia forzada hace que pierda el interés. Tampoco es cierto, como ya dije, eso de que los niños «son esponjas» que todo lo absorben: son selectivos y deciden lo que les interesa y lo que no. Cualquier padre puede corroborar esto, cuando hemos intentado esos pequeños chantajes del día a día (promesas de premios apetecibles a cambio de que hagan o dejen de hacer algo que nos disgusta). Estos impulsos se verán favorecidos si se les permite desarrollar el juego libre.

Con quién jugar

Las relaciones que establecemos con otras personas durante el juego están definidas por los vínculos. Estos pueden establecerse con otros jugadores o con los facilitadores para que el juego se dé, así que, en su sentido más amplio, salvo en situaciones muy excepcionales, siempre habrá alguien con quien jugar. Ya hemos hablado del rol del acompañante, al que también se lo puede conocer como educador, maestro, monitor o facilitador, entre otros. También aquí hay matices en función del término empleado. En el contexto del juego libre y en ambientes respetuosos, se suele hablar de educador o acompañante. En el primer caso, la connotación es de un acompañamiento que se enfoca a la adquisición de un aprendizaje, mientras que acompañante a secas es aquel que crea el ambiente y lo acompaña activamente. Los otros que hemos mencionado se asocian más al juego organizado o, como mucho, propuesto. Se entiende que estas personas participan en el juego de una forma marginal e incluso jerárquica. Pueden diseñarlo, supervisarlo, vigilarlo, protegerlo, pero rara vez se meten en él.

Además de las personas que hay en torno al juego, están las que participan en él. Es otro medio para el juego que parece en franca regresión: los compañeros. Los otros jugadores pueden ser coetáneos, compañeros en el sentido más estricto de la palabra. Son estos los que más escasean, por la misma razón que ya no hay tiempo en las agendas de los niños para verse y jugar juntos, salvo en entornos organizados (recreo, polideportivo, extraescolares). Paradojas de la vida, en pleno verano, cuando los niños disponen de más tiempo, es cuando sus compañeros están de vacaciones y los parques, calles y campos están vacíos. Sin embargo, es importante resaltar la importancia de los compañeros, pues es de ellos como más aprende un niño. Se habla mucho del rol que tienen los compañeros algo más aventajados en el aprendizaje o la adquisición de cualquier habilidad frente al papel clásico de un maestro o instructor. El compañero que acaba de adquirir esa habilidad sabe a qué dificultades se ha enfrentado y puede explicar muy bien cómo superarlas, mientras que el profesor o adulto que instruye, cuya maestría queda muy por encima, puede no verlo y ofrecer una instrucción aséptica e incomprensible.

También es importante ofrecer la oportunidad de jugar con compañeros de diferentes edades y procedencias.[124] Los niños menores aprenderán de los mayores, a los que, sin duda, admirarán por sus destrezas y soltura. Los mayores, a su vez, ejercitarán la tolerancia y la paciencia que necesitan los más pequeños. Mezclar las edades de un grupo de niños contribuye también a eliminar la competencia derivada de las comparaciones, a las que tan aficionados somos los padres. «Pero ¿tu hijo todavía no hace…? ¡Mi hija ya consigue…!» (rellénese lo que se desee en los puntos). Si los niños acostumbran a tener distintas habilidades, poco importa que sea por la diferencia de edad, madurez o interés, de modo que se elimina así ese afán por alcanzar hitos que tarde o temprano se conseguirán.

Hemos visto, pues, que el juego se desarrolla con unos parámetros muy claros: a qué, con qué, dónde, con quién y cuándo. Recordemos que son los que los propios niños demandaban controlar cuando se les preguntó su opinión, como vimos en el capítulo 1. A ellos no les importa el para qué, esa pregunta la dejan para los adultos. ¿Y el por qué jugar? Pues, como dijo el escalador George Mallory antes de ascender el Everest en 1924: «Porque está ahí».

6. Algunas ideas para naturalizar (el juego en) la escuela

Deja que la naturaleza sea tu maestra.

WILLIAM WORDSWORTH (1798)

En la misma línea que el capítulo anterior, en este me centro en cómo naturalizar el juego en la escuela. Nótese que hablo de «naturalizar el juego», pero con ello quiero ir mucho más allá de reverdecer el patio y lo que acontece en el recreo. Para ello es importante entender que la escuela y su entorno físico y social son ante todo un ámbito educativo. Y entender también que la educación es algo más que la mera provisión de contenidos. Veo la educación como la formación integral de las personas, proceso que desde luego no termina en la escuela, pero en el que esta tiene un rol esencial. De poco sirve proveer de conocimientos que no han sido adquiridos mediante el esfuerzo y la emoción del camino recorrido. Como dice el viejo chiste, un mal estudiante es el que no es capaz de aprenderse la materia del examen a tiempo, mientras que un buen estudiante solo logra recordarla un par de días después. La educación, por eso, debe encontrar el equilibrio entre los contenidos como tales, obtenidos mediante la exploración, y el proceso por el cual se llega a ellos, es decir, el juego. Aquí ofrezco, pues, ideas generales para integrar el juego al natural que espero que ayuden en este camino. No espere el lector propuestas concretas de actividades, que podrá encontrar en la bibliografía. Es más bien un texto abierto y, espero, inspirador desde la realidad de cada quien.

¿Se puede jugar al natural dentro de la escuela?

Los proyectos educativos al aire libre, como el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, de los que hay ya más de una treintena funcionando en España,[125] son en general los que más a fondo practican la filosofía de juego libre en la naturaleza tal como la hemos descrito aquí. Otras escuelas, bien porque siguen pedagogías más abiertas al juego como herramienta pedagógica, porque tienen espacio y recursos para ello o por

ambas cosas, también pueden ofrecer una buena dosis de «juego al natural». En cualquiera de estos casos, no dejan de ser una minoría, muchas veces circunscrita a la etapa de educación infantil o, como mucho, a Primaria. La mayoría, además, son escuelas privadas, por lo que no son ni geográfica ni económicamente accesibles a todas las familias, por no hablar de niños con dificultades de algún tipo. Siempre existe, claro, la posibilidad de apuntarse a deportes al aire libre, clubes de montaña, voluntariado ambiental, campamentos de verano, etcétera, aunque muchos de estos tampoco ofrecen mucho margen para el juego libre. ¿Qué se puede hacer en el resto de centros educativos e iniciativas extraescolares? Muchas veces me piden ayuda para «naturalizar la escuela», pero, acto seguido, me dicen que no tienen tiempo ni recursos técnicos, económicos y humanos para ello (con frecuencia, ni siquiera el apoyo moral de la dirección). Con estos mimbres tenemos que trabajar, y muchas de las ideas que he aportado hasta ahora están diseñadas con estos condicionantes en mente. Sin embargo, en la escuela tenemos también abundantes oportunidades de introducir la naturaleza, con la ventaja de que podemos hacerlo (casi) a la medida de nuestros deseos, frente a lo que podemos encontrar cuando salimos de excursión. Una posibilidad, por ejemplo, es acogerse al Día de las Clases al Aire Libre que se celebra en todo el mundo en el mes de mayo. Durante esa jornada, las clases tienen lugar en el exterior. En el año 2016, participaron 170 colegios de toda España, con un total de cincuenta mil alumnos implicados.[126] Para el resto del curso escolar, hay otras opciones: el patio escolar es el ejemplo más evidente, pero también podemos pensar en espacios interiores, como el aula, el comedor, la biblioteca, el laboratorio e incluso el gimnasio.

Patio escolar

Los patios escolares son equipamientos claramente infrautilizados en nuestra cultura. Solo se aprovechan para que los niños disfruten de un rato de recreo. Los patios suelen ser pobres desde el punto de vista arquitectónico y apenas incluyen elementos que favorezcan un juego enriquecedor. A lo sumo vemos unas porterías y unas canastas, que se convierten en elementos de conflicto e incluso de discriminación sexual. Conflicto, porque todos los niños quieren usarlo, y los colegios se ven obligados a establecer turnos, algo difícil de hacer cuando hay seis cursos en Primaria y han de repartirse en cinco días a la semana. Cualquiera que pase junto a un colegio en hora de recreo puede ver cómo los niños (con «o», en este caso) desplazan a las niñas a la periferia del patio para poder jugar al baloncesto o al fútbol, juegos incompatibles con la presencia de otros en el mismo espacio. Las niñas, aunque lo deseen, no siempre son admitidas en estos juegos, y son relegadas a rincones, a huecos marginales

en el lateral o en algún rincón perdido, en los que disponen de mucha menos superficie. El asunto de los patios es sin duda candente. Fue el tema que eligieron en el colegio de mis hijas para elaborar un documental. Al menos, les ha servido para desarrollar un proyecto interesante. Lo que no queda tan claro es si se ha resuelto el asunto de la distribución de espacios en su colegio. Los conflictos que surgen por el uso del patio se unen, así, a los inherentes a tener a varios centenares de personas tratando de desahogarse a la vez en un breve lapso. Los profesores ven los tiempos de vigilancia como un castigo y prefieren volver lo antes posible a la relativa paz del aula. En una escuela en Galicia, con el fin de mejorar la convivencia, los profesores han aprovechado para proponer diferentes juegos a los niños. Según mis fuentes, los niños están obligados a rotar entre estos juegos porque así trabajan diferentes habilidades y no se les permite repetir el mismo dos días seguidos. Lo grave del asunto es que a esto lo llaman «juego libre». En fin.

Los patios de las escuelas, públicas o no, parecen estar clonados. No hay apenas rastro de vegetación ni vestigios de arquitectura popular; todos parecen cortados por el mismo patrón y están ubicados hacia dentro, de manera que los niños no integran su escuela en el resto del entorno. Incluso aquellas escuelas que tienen un proyecto pedagógico diferente sufren las consecuencias de la organización del sistema público de educación en el patio. Estos son construidos por el municipio, con independencia de las ideas pedagógicas del centro. Y, por lo general, los ayuntamientos no están muy interesados en esas sutilezas. Basta con que sea barato y funcional. Si fuera por sus arquitectos, las escuelas bien podrían haber estado en Marte.

No tan lejos, en este mismo planeta, al menos, la escuela infantil Fuji, en Tokio, diseñada por los arquitectos Yui y Takaharu Tezuka, nos muestra que otros patios son posibles. En ella se combinan los espacios de interior y exterior con fluidez, donde los niños pueden moverse con libertad. Predominan las formas circulares, con amplios ventanales que dejan pasar la luz a raudales. La construcción gira en torno a un gran árbol que da sombra, protege de las inclemencias y actúa como referente sagrado del espacio. Tiene también su leyenda, pues, al parecer, sobrevivió de milagro a un tifón. Todo el conjunto transmite armonía y serenidad. Aunque no es necesario llegar a ese extremo, es importante saber que el patio tiene un tremendo potencial educativo. Mucho se lograría desmontando las instalaciones deportivas del centro de este y trasladándolas a la periferia o simplemente quitándolas. Las dinámicas sociales cambian por completo y niñas y niños se integran con más facilidad. Por suerte, va habiendo experiencia en este tipo de transformaciones. Las fundadoras del espacio digital *El nou safareig*, Carme Cols y Pitu Fernández, docentes ya jubiladas, han impulsado la renaturalización de más de cuatrocientos patios escolares

en España. Iniciativas similares se van encontrando en otros lugares, como el proyecto Patis Actius en Valencia. Poco a poco, familias y docentes van apreciando la necesidad de ofrecer naturaleza desde los patios.

La escuela es, al fin y al cabo, un lugar que debería ir en vanguardia con respecto al trato respetuoso a los niños, a proporcionarles lo que mejor les va y a actuar como ejemplo hacia la sociedad. Está claro que hay opiniones para todos los gustos, pero parece que el sistema educativo solo obedece al gusto de unos y no deja espacio para opiniones divergentes. Sin ánimo de entrar en polémicas, hago desde aquí un llamamiento a recuperar el juego libre al aire libre, valga la redundancia, en las escuelas. Y es aquí donde entra el patio en escena. Amén de todo lo argumentado hasta ahora en favor del juego libre y del juego en la naturaleza, añado también la evidencia de algunos estudios que han comparado la adquisición de conocimientos académicos mediante el juego y de forma convencional. Elkind nos explica que no había una diferencia significativa en cuanto a los contenidos que dominaban los niños, pero aquellos que habían aprendido mediante el juego tenían niveles más bajos de ansiedad, eran más creativos y mostraban una actitud más positiva hacia la escuela. ¡Salgamos a jugar al patio! Y, si llueve, no pasa nada. Aunque tenemos ropa que nos protege, la arquitectura puede, una vez más, acudir en nuestra ayuda. Los porches, ese gran invento de nuestra cultura, ofrecen una transición perfecta entre el interior y el exterior. Protegen a los niños del tiempo inclemente, tanto la lluvia como el sol. Si son amplios, se puede colocar mobiliario y usarse como una extensión del aula y constituir, así, un elemento de permeabilización de las paredes del colegio.

Jardines escolares y más allá

El concepto clásico del patio —sea de tierra o de hormigón— puede transformarse con un poco de esfuerzo en un jardín. De un espacio abierto, homogéneo y por lo general hueco pasaríamos a tener un lugar más exuberante, lleno de misterio y apto para el juego variado, igualitario y con una dosis contralada de riesgo y aventura. Los jardines escolares han sido objeto de estudio en países como el Reino Unido, Alemania o los Países Bajos. Si bien es cierto que el clima de estos lugares se puede prestar a un mayor verdor, practicando la jardinería con especies autóctonas podemos conseguir un grado de diversidad y resiliencia similar, con el mismo esfuerzo. Y podremos aprovechar la coyuntura para transmitir un mensaje proambiental coherente con los valores que presumimos del juego «libre al aire libre». Por ejemplo, en los Países Bajos se ha desarrollado una iniciativa, bautizada como Springzaad,[127] en la que se identificaron jardines naturales en escuelas neerlandesas y se propuso a los niños crearlos en otras que aún no los tuvieran. Los chicos tomaron parte activa

en el proceso e indicaron sus preferencias estéticas y de juego. En estas iniciativas participaron autoridades de diverso carácter. Gracias a las ideas que fluyeron de este proyecto, se crearon también «bosques de juego» y «senderos de experiencias» en el medio natural y «parques de juego natural» en algunas ciudades. Interesante en ese aspecto es la experiencia de Amersfoort, un municipio de ciento cincuenta mil habitantes en el centro del país que cuenta ya con catorce espacios de este estilo.

Los jardines de este tipo van mucho más allá del huerto escolar, que también tiene su valor. Podemos hablar de los de vida salvaje, concebidos para albergar a especies autóctonas, capaces de medrar por sí mismas y de atraer a pequeña fauna local (insectos, reptiles o pequeños mamíferos). Una variante sería plantar un jardín comestible, que estaría a mitad de camino entre el huerto y el jardín convencional. En él se eligen especies que den frutos comestibles y que puedan ser recolectados por los propios alumnos. Otra variante son los jardines sensoriales, en los que hay plantas que tienen texturas, olores, colores y formas llamativos y son muy aptos para niños con discapacidad. La ventaja de los jardines con respecto a los huertos es que también ofrecen espacio para el juego libre. Con su dosis de misterio, pues la vegetación separa ambientes y crea rincones ocultos muy atractivos para todo tipo de juego. Los niños saben respetar este tipo de ambientes, sobre todo si han tomado parte en el proceso de diseño y plantación. Reniego del manido discurso de no querer plantar un solo árbol por miedo a que lo destrocen. ¿A lo mejor es que un solo árbol para quinientos alumnos es demasiado? ¿Qué tal si dejamos que cada grupo de alumnos plante varios ejemplares? Aparte de los usos curriculares que se les pueda dar, o del juego libre sin más, los jardines se prestan también a otras propuestas, que, además, pueden surgir de forma espontánea: rincones para la lectura, el dibujo o el diálogo, espacio para arte en el paisaje, para la contemplación y para la meditación.

En el interior de la escuela

Desde el punto de vista del docente, tal vez el espacio más fácil de adaptar a sus criterios de naturalización sea el aula. Es evidente que no es lo mismo tener una planta en clase que salir a jugar a un bosque cercano, pero también es cierto que la actitud del maestro puede ser determinante, tanto en un caso como en el otro. El docente tiene suficiente libertad de cátedra como para poner el acento en conectar con la naturaleza, esté donde esté y hable de lo que hable. Si tomamos las asignaturas de Primaria como ejemplo, tanto las ciencias sociales como las naturales se prestan a ofrecer una perspectiva ecocéntrica de nuestra relación con la naturaleza (conocimiento del medio, conservación de los valores naturales, manejo sostenible de los recursos, etcétera). En matemáticas puede poner ejemplos

del mundo natural o relacionados con el uso de recursos naturales (desde contar manzanas a interpretar una factura de la luz). En lengua se pueden emplear muchos recursos en los que la naturaleza sea protagonista (poesía, refranes, descripciones, narraciones…). Plástica y música son ejemplos de actividades que podrían hacerse, directamente, al aire libre. Y, desde luego, inspirarse en ella. Incluso religión. ¿Qué hay más trascendente que la naturaleza? Puede verse como la obra magna de Dios o como tema para profundizar en aspectos éticos y morales, en valores. El maestro, mediante el ejemplo y su actitud, puede transmitir estos aspectos de forma holística e integradora. Escalando tanto hacia arriba como hacia abajo, esta forma de trabajar es transferible a otras etapas educativas.

Más allá de la actitud del docente, hay pequeñas acciones que se pueden hacer para naturalizar el aula: instalar comederos y baños de aves u hoteles de insectos en el alféizar, todo tipo de plantas (aromáticas, leguminosas, etcétera), preparación de materiales a partir de elementos naturales, decorar o nombrar partes de la estancia con elementos de la naturaleza (la guarida de los libros, el nido de los lápices). Hay también actividades divertidas que se pueden hacer en el aula, como determinar su biodiversidad. Este es un ejercicio que suelo hacer con alumnos de universidad y en un aula —en principio aséptica— nos pueden a llegar salir una treintena de especies. Es un verdadero efecto ajá entre quienes lo hacen. En fin, son muchos pequeños detalles, gestos, comentarios o actividades que pueden contribuir a sensibilizar a los alumnos.

Otro espacio en el que es posible concienciar y reconectar con la naturaleza es la biblioteca, en la que se puede dar protagonismo, por ejemplo, a guías y libros de naturaleza. O, mejor aún, a libros de aventuras en la naturaleza. ¿Qué fue de los Cinco, Tom Sawyer, *El hobbit*, *Colmillo Blanco*…? Otro ejemplo es el comedor, con menús que ayuden a concienciar sobre nuestra relación con los alimentos y la forma de producirlos. Ya hay escuelas que buscan proveedores de proximidad, incluso que cultiven en ecológico. Para aportar su grano de arena, Greenpeace ha publicado una guía para transformar los comedores escolares en ecológicos.[128] El laboratorio es otro lugar en el que por supuesto podemos poner el acento sobre la naturaleza si lo proveemos de material y equipos que nos permitan estudiarla más a fondo. En algunos laboratorios universitarios ofrecen, a veces, equipos obsoletos que bien pueden ser aprovechados para tal fin. Y, estirando un poco de la cuerda, se puede proponer equipar el gimnasio con elementos naturales. Lo mismo dará hacer equilibrios sobre una barra estática que sobre un tronco, ¿no? Aunque, bien pensado, lo mejor es dejar el tronco en el patio y que la clase de gimnasia se haga fuera…

¿Deberes en la naturaleza?

Como último recurso, siempre cabe pasarles la pelota a los propios niños y a sus familias. Pese a que estoy en principio en contra de deberes de cualquier clase, pienso que para algunas situaciones puede resultar una estrategia interesante. En la línea de los «deberes alternativos» para el verano que se han hecho virales en los últimos tiempos (piden a los niños hacer cosas como bailar sin miedo al ridículo, caminar descalzo por la hierba, buscar conchas en la playa o volar una cometa), podemos invitar a los chicos a hacer algunas actividades al aire libre. Explico algunas de ellas a continuación, todas válidas para casi cualquier edad, con las adaptaciones necesarias.

Una idea simpática para conectar con la naturaleza es llevar un cuaderno de campo de las excursiones que se hagan. Los chicos pueden registrar con bocetos y anotaciones lo que ven y consultar después los nombres científicos de las especies que hayan dibujado. Amén de trabajar la observación, la precisión, las técnicas de ilustración y el lenguaje, será un precioso recuerdo de su paso por esos lugares. De forma similar, pueden hacer un calendario fenológico, es decir, anotar los cambios que observen en la naturaleza cercana, tanto de su casa como de la escuela. Lo pueden hacer de forma individual o colectiva y puede ayudarlos a reflexionar sobre los motivos por los que la naturaleza cambia a lo largo del año y de qué manera influimos en ellos. Se puede hacer también mediante fotografías de un mismo elemento (un árbol, un parterre) y comparar lo que va sucediendo con el paso del tiempo.

Para motivar a los más mayores, podemos apoyarnos en la tecnología y en las redes sociales. Si no podemos con nuestro enemigo, unámonos a él. Hay muchas aplicaciones de móviles que nos pueden ayudar a identificar especies (ArbolApp, PlantNet) y páginas web, grupos de Facebook, cuentas de Instagram, etcétera, dedicados a conservación, salidas a la naturaleza, fotografía, etcétera. No todo van a ser noticias falsas y acoso en la red.[129]

Importancia del acompañamiento

En el contexto del juego, aún más importantes que el ambiente o los materiales son los lazos con las personas que nos rodean. En el caso de los adultos, no parece posible seguir a un maestro si no lo respetamos como persona, por muy buen instructor que se sea. En un contexto educativo, este es el gran desafío al que nos enfrentamos los docentes cada vez que estamos delante de un nuevo grupo de alumnos. Hay que lograr conectar. De poco servirá llenar la pizarra de aburridas ecuaciones o invitarlos a hacer una dinámica divertida si no hemos creado antes ese vínculo. No es sencillo, pero sí imprescindible. En el caso de los niños pequeños, es importante, además, para poder servir de modelo y acompañar su juego. Se trata de intervenir sin interferir, con una presencia discreta, una

intervención de baja intensidad y solo cuando esta es necesaria.

La intervención de los adultos en el juego libre deber limitarse a facilitar las condiciones para que este se dé. Se ha de crear un ambiente físico y emocional en el cual los niños se sientan seguros, autónomos, capaces, libres; sin dirigir ni imponer, sino permitiendo que el niño sea protagonista de este. Se trata de facilitar los límites extrínsecos (espacio, tiempo) que permitan a los niños definir los parámetros intrínsecos (a qué jugar, con qué, dónde…). Dado su papel como modelo de comportamiento, el acompañante ofrece un marco de convivencia respetuoso en el que el juego puede florecer en armonía. El acompañamiento podría definirse, entonces, como un anclaje emocional al aquí y el ahora, que da pista libre al desarrollo del juego en libertad.

Una de las herramientas fundamentales del acompañamiento del juego libre es la escucha activa. Hay muchas definiciones posibles, pero tal vez la más sencilla es la que explica que consiste en que el proceso de comunicación se cumpla en todos sus pasos. Es decir, que no haya pérdidas o distorsiones entre lo que el emisor quiere expresar y lo que el receptor entiende. Para ello, este toma una postura activa y se concentra en la tarea de la escucha, sin hacer nada más al mismo tiempo ni pensar en asuntos que son ajenos a lo que sucede en ese momento. Es necesario estar lo más libre posible de prejuicios, atender al lenguaje no verbal del emisor como parte del mensaje que transmite y preguntar todo aquello que no quede claro para no dar información por supuesta ni dejarse distraer por lo superfluo. Cuando existe un vínculo entre acompañante y acompañado, la comunicación fluye mucho mejor, puesto que hay un conocimiento previo mutuo y la curva de aprendizaje de ese común entendimiento no es tan empinada. En el trato con niños es también importante evitar poner palabras en su boca, pero, al mismo tiempo, es esencial ayudarlos a interpretar sus emociones, y esto resulta tanto más fácil cuanto mejor se conozca al niño. Se ha de buscar un punto de equilibrio delicado entre dejarlo expresarse a su manera y proporcionarle herramientas de expresión. Para que la escucha activa funcione, es necesario crear un ambiente de confianza y serenidad, mostrar empatía y no tener prisa en terminar ese acto de comunicación. La naturaleza es un lugar muy apropiado para ello, pues nos da un espacio amplio y sereno y tendremos una actitud más relajada de forma natural.

La persona que acompaña, facilita o supervisa el juego puede tener una actitud más permisiva o perseguir un control más férreo. Aunque está claro que la seguridad es primordial, es fácil caer en la sobreprotección de los niños. No solo en un exceso de celo físico, con el que intentamos controlar todas las posibles situaciones de riesgo que se puedan dar, sino también emocional, al evitarles frustraciones y confrontaciones. En el primer caso, es imposible imaginar todas las posibles situaciones que se puedan

presentar en el juego, tanto si es en interior como al aire libre, por lo que podemos acabar paranoicos perdidos, razón por la cual el juego libre es una excelente herramienta para el aprendizaje del manejo del riesgo. Por desgracia, esto no es suficiente garantía para muchos, pues se tiene un miedo irracional a que les pueda pasar cualquier cosa a los niños y se ve con malos ojos a quienes racionalizan ese miedo y otorgan confianza y libertad a sus hijos.[130] Al final, como dice Fuster, «confiar en una persona es creer en su integridad, su fortaleza, su capacidad y su seguridad». La confianza, además, hace previsible la vida, previsible en el buen sentido de la palabra. Tenemos, entonces, un marco de referencia que nos permite funcionar sin sentirnos amenazados por la incertidumbre.

En cuanto a la sobreprotección emocional, corremos el riesgo de formar a personas incapaces de funcionar en sociedad, pues solo han tenido experiencias placenteras y la vida real, como bien sabemos, no es un camino de rosas. Además de estas consideraciones, otros riesgos derivados de esta actitud de celo son los que resultan de la ley del péndulo. Se suele decir que los niños que han vivido entre algodones suelen buscar emociones fuertes y de alto riesgo en la adolescencia —drogas, sexo y alcohol— y sufren de ansiedad y depresión en la vida adulta, impulsos que no han aprendido a manejar en la infancia. Invito a ver el documental *Cotton wool kids*, que comienza con varios clips de YouTube en los que se ve a jóvenes cometiendo torpezas que rayan en lo temerario. El resto del documental es una presentación de *Last Paradise,* de Clive Neeson, una película neozelandesa que es un auténtico canto al juego libre al aire libre, valga la redundancia. Apelo, pues, al «sentido común de toda la vida», el que nos va a permitir encontrar el equilibrio adecuado entre lo que creemos adecuado para los niños y no choca con nuestra percepción del riesgo.

Otra de las manifestaciones de la sobreprotección es la organización de la rutina de los niños de tal manera que resulte imposible que puedan dedicar tiempo a alguna actividad espontánea. Así se evitan muchas situaciones potencialmente peligrosas, pues controlamos en todo momento lo que hacen, dónde y con quién están. Como resultado, los niños no aprenden a manejar ellos mismos las situaciones y se genera lo que Elkind ha denominado «impotencia adquirida».[131] Dado que no pueden hacer nada, se acomodan en el papel de meros receptores de actividades y no intervienen en las decisiones relacionadas con ellas ni, por extensión, en nada de lo que les concierne. Desde la comodidad engañosa de esa situación impuesta por sus mayores, dejan que sean otros los que tomen las riendas de sus vidas, y subrogan en ellos su responsabilidad y, me atrevo a decir, su vitalidad. Cuando desean experimentar algo de libertad, no tienen más que meterse en internet y disfrutar de ella, aunque sea de modo virtual. Cabría preguntarse si la afición, a veces desmesurada, de los

chavales al juego virtual no es una causa, sino una consecuencia de la privación del juego libre.

Como ya se ha dicho, el juego libre no está exento de riesgos ni deseamos que así sea. Cuando los adultos supervisamos un espacio, no debemos hacerlo con intención de eliminar los riesgos, sino de comprobar que estos sean manejables. Ahí es donde entra la subjetividad en el juego. Igual que todos vemos que un parque infantil acolchado está en la práctica libre de riesgos, no es tan fácil evaluar un entorno natural silvestre, no preparado. ¿Cómo de arriesgado es subir a un árbol? No hay un baremo o una tabla que nos ayude a determinar si ese árbol es apto o no para trepar, sino que va a depender de la percepción que cada cual tenga del peligro, de la solidez del árbol, de la capacidad del niño, de nuestra confianza en él y de la sensación que él mismo tenga del peligro.

Lo mismo sucede con los riesgos emocionales. En lugar de evitar sentimientos negativos, es tarea del acompañante ayudar a manejarlos, a gestionar conflictos, a superar frustraciones y, sobre todo, a aceptar que existen emociones negativas y que es legítimo experimentarlas. En las escuelas se está haciendo un trabajo importante de identificación de las emociones, para lo que se emplean libros que ayudan a los niños a entender lo que les sucede.[132] Pero tal vez les falte todavía dar un paso más allá, y es descargarlas de una connotación de valoración, sea positiva o negativa. Eliminar esa carga permitirá entender que son complejas, que pueden venir mezcladas y que es válido sentirlas, sean cuales sean. El aprendizaje radica en controlar la conducta que deriva de una emoción, sobre todo si tiene consecuencias para otras personas o bienes. Como se suele decir, no podemos controlar lo que sentimos, pero sí lo que hacemos con lo que sentimos.

Por todo ello, otra de las herramientas imprescindibles del buen acompañante es el sentido común, que suele brillar por su ausencia en muchos casos. Es el que nos va a permitir modular los peligros, entender hasta dónde es aceptable una situación de riesgo y reconocer que tal vez sean nuestros miedos los que hablan. También nos da la pauta de en qué momento es razonable intervenir en el juego, cuándo dar afecto a un niño o cuándo dejarlo tranquilo. Y es el ingrediente básico para mantener al grupo cohesionado, sereno, estable. Un buen acompañante ha de tener madurez y experiencia, que son los cimientos del sentido común. Por desgracia, no hay una fórmula mágica ni cursos exprés para aprender a hacerlo. Esto solo se puede hacer a base de… acompañar. Como sucedía en los gremios medievales, lo que funciona es el tándem maestro-aprendiz. El que desee aprender el oficio, hará bien en buscar un proyecto pedagógico que lo inspire y pasar horas en él.

El acompañante puede tener un rol activo como facilitador o uno pasivo como observador. En ocasiones se mezclan los roles, a modo y

semejanza de la «observación participante» de los antropólogos que toman parte del acto social que estudian o del periodista de guerra que participa de forma involuntaria en la batalla, aunque no sea combatiendo. En ninguno de los casos han de perder la perspectiva de que son personas ajenas a los protagonistas de la acción, que no forman parte del núcleo de ese grupo. Hay que tener en cuenta, eso sí, que son tareas que requieren diferentes destrezas, y no siempre son compatibles entre sí. La presencia del acompañante activo, sin que signifique estar metido en el juego, sí requiere implicación en lo que sucede. Sin embargo, del que tiene un rol pasivo, de observador, se espera una actitud de discreto distanciamiento, de interés, pero no de implicación. La observación requiere el abandono de pensamientos y prejuicios y ha de efectuarse con la mente situada en el momento y lugar presentes. Como todo buen científico, el observador debe prescindir de hipótesis previas y abstenerse de interpretar lo que está sucediendo.

Tanto la observación como el acompañamiento activo nos permiten obtener una amplia información sobre los niños: aquello que hacen, lo que dicen, cómo lo dicen, preferencias de espacios y materiales, patrones de comportamiento, tipos de juego, elección de amigos y compañeros, rasgos de personalidad, estados de ánimo, adquisición de habilidades y destrezas, etcétera. El observador se ocupa de registrar lo que percibe. El verbo observar tal vez sea poco afortunado porque en esta tarea deberían intervenir los otros sentidos. Igual de importante es escuchar, pues la información no puede ser completa si nos basamos solo en lo visual. En cierta ocasión, miraba a un grupo de niños que jugaban en apariencia tranquilos, sentados a la sombra de un árbol, algo alejados de mí. Fue solo al acercarme cuando escuché sus palabras y comprendí lo equivocada que estaba: uno de los niños estaba chantajeando a otro por el uso de un palo y los demás asentían por lo bajo, lo que dejaba al acosado indefenso e impotente. Estaba asistiendo a una cruel escena de acoso, imperceptible a la vista. En fin, que la observación y la comprensión del lenguaje, tanto verbal como no verbal, el movimiento, el gesto, el ritmo, las expresiones faciales…, así como el conocimiento de los propios niños, son fundamentales. Un acompañante ocasional no tiene un vínculo sólido con ellos ni conoce sus circunstancias, intereses o comportamiento como lo hace un acompañante habitual. Por ello es muy importante construir ese vínculo, de manera que las observaciones que de él salgan sean completas y veraces.

La observación se debe realizar en las condiciones lo más naturales posibles, pues el resultado será más genuino. Como les sucede a los antropólogos, el observador afecta a la situación desde el mismo momento en que está presente. Hay que tomar lo que se denomina «distancia antropológica» mediante una actitud lo más discreta posible y una mirada

libre de prejuicios. Pasado un tiempo, es probable que los niños dejen de estar pendientes del acto de observación y se metan en su juego de lleno. La psicóloga inglesa Mary Sheridan observó que sus notas eran más enriquecedoras cuando las tomaba en situaciones naturales de juego —en el parque, en una vivienda— que en el laboratorio. Está claro que el ambiente es un factor importante en esta tarea. Tampoco, siempre según ella, hay atajos para avanzar en la comprensión del juego espontáneo. La clave es observar, observar y observar.

Y para que la observación resulte eficaz debe ser sistemática y objetiva. Seguir un sistema nos permite comparar la evolución de un niño con respecto al tiempo y a las situaciones que va viviendo, tanto en nuestra presencia como otras experiencias que nos pueda relatar. Se puede hacer mediante formularios de registro estandarizados, creados *ad hoc* por nosotros mismos, o basta tal vez con recordar tomar nota de forma ordenada. Hay muchos modelos de registro de observación, diseñados en función de los parámetros a los que se dé preferencia. Quizá los más sencillos son los que permiten anotar los hitos psicomotrices y los más complejos, los de seguimiento socioafectivo. Elijamos lo que elijamos, el procedimiento para observar no cambia. Debemos también dejar de lado nuestros afectos, cosa harto difícil si establecemos el vínculo al que me refería antes, pero imprescindible para entender lo que sucede y poder analizarlo y compararlo *a posteriori*. Al final, en el acompañamiento, como en tantos otros aspectos de la vida, el vínculo es lo que hace que funcione.

7. Una palabra (o dos) sobre los juguetes

> Un juguete bueno es aquel que sin ser nada concreto puede serlo todo.
>
> FRANCESCO TONUCCI (2014)

Los juguetes en el juego libre

El uso de juguetes como parte del juego libre no está exento de polémica. Los más arduos defensores del juego libre argumentan que estos, por su propia existencia, dirigirán la acción. Otros alegan que se interponen entre jugadores y crea conflictos por su posesión, manejo y dominio. Es cierto que la sobreabundancia de juguetes en los hogares de clase media y alta es abrumadora, y que estos llegan a contarse por cientos. El exceso de juguetes puede disminuir la calidad del juego, sobre todo en niños más pequeños. Al parecer, les dispersa la atención y esta es más pobre y corta en duración.[133] Honoré, a quien ya he citado, explica cómo en su visita a una de las jugueterías más antiguas del mundo, *Hamleys,* en Londres (abrió en 1760), entrevistó a algunos padres que compraban juguetes para sus hijos y observó cómo estos se debatían entre lo «entretenido» (muñecas, balones) y lo «educativo» (juegos electrónicos interactivos). Incapaces de decidirse, acababan por adquirir ambos.

Y he aquí la falacia más grande de los supuestos juguetes educativos. La creatividad de los niños en el juego es inversamente proporcional al grado de directividad impuesto por un facilitador o por el propio juguete. Cuanto menos estructurado sea este y menos se restrinja su uso a una actividad concreta, más jugo le van a sacar. Los aparatos electrónicos son denostados por ser muy cerrados en sus posibilidades. Recordemos cualquier artefacto que consista en apretar botones. Además de un infierno sonoro para la familia, son de veras poco favorecedores para la iniciativa y la creatividad. No en vano los gurús de la informática, Bill Gates y el ya fallecido Steve Jobs, aboga(ba)n por el juego espontáneo y libre de pantallas y pitidos en los niños. Los juguetes electrónicos tienen, además, el defecto de resultar complicados de desentrañar. Por doloroso que nos pueda resultar a los

padres, que hemos sufragado el invento, desmontarlo y comprenderlo es una de las experiencias más enriquecedoras para un niño en su relación con el objeto; le permite obtener un conocimiento íntimo y profundo de este y será esta acción lo que lo convierta en inolvidable. Esto se puede hacer con juguetes mecánicos, pues su mecanismo es visible y comprensible, pero los que funcionan con un chip resultan «mágicos» y no proporcionan esa información que el niño trata de averiguar. Más frustrante para nosotros aún es el interés desmedido de los niños por las cajas del embalaje, de las que ignoran el contenido tras una más o menos rápida inspección. Aunque tiene su lógica: la caja permite apropiarse de ella con inmediatez, no tenemos que esperar a que nos cuente qué tenemos que hacer, como sucede con la mayoría de los juguetes. Y cuanto más grande, mejor. Puede ser un barco, un avión, un atril, un televisor… Tanta fascinación nos produce presenciar este fenómeno a los adultos que hay quien ha grabado un documental.[134]

Los juguetes son también una herramienta de destrucción masiva. De nuestro bienestar mental, económico y familiar. La presión a la que nos someten los medios en fechas señaladas es cada vez mayor y determinan la elección de los juguetes más deseados por los niños, sin que les otorguen significado más allá de haberlo visto anunciado en televisión. De hecho, esa frase («anunciado en televisión») se usaba hasta hace no mucho como argumento adicional de venta. Añádase a esto la presión que ejercen los padres de los amigos de nuestros hijos, con sus últimas adquisiciones y nuestro propio sentido de culpa, por la falta de tiempo crónica que tenemos para pasar en familia. Y así, poco a poco, entre cumpleaños, Reyes, abuelos y amigos que nos regalan sus descartes, nuestra casa acaba como el almacén de una juguetería del Ejército de Salvación. Las piezas se mezclan entre sí, los peluches atrapan polvo y suciedad como si fueran su sustento y los adultos somos incapaces de contrarrestar la entropía infantil, que dispersa toda su artillería en una fracción de segundo. Los momentos en que tenemos la casa ordenada apenas duran lo justo para hacer una foto, mientras el tsunami se agazapa a nuestra espalda. La armonía de nuestra vivienda, que tanto nos ha costado decorar, con o sin *feng shui*, se ve alterada por paletas de colores estridentes, de sonidos mecánicos de ultratumba —sobre todo cuando se están acabando las pilas y suena desde el fondo de un cajón— y por la multitud de objetos que desafían el minimalismo imperante. El juguete adquiere un aspecto demoníaco, que alcanza su paroxismo cuando pisamos un ladrillo de Lego[135] con el pie descalzo y descubrimos que somos capaces de expresar juramentos en lenguas muertas. En instantes como ese, odiamos los juguetes con todas nuestras fuerzas. Son la expresión material de la sociedad de consumo desenfrenada en la que vivimos, objeto de manipulación infantil en los medios de comunicación y entornos familiares poco empáticos, de presión

social entre los adultos, que deseamos «lo mejor» para nuestros hijos... Nos confrontan con nuestras elevadas pretensiones de llevar un estilo de vida, si no sostenible, al menos razonable.

Dicho todo esto (¡qué a gusto me he quedado, caramba!), el juguete es un excelente mediador entre el jugador y el juego, pero va mucho más allá. El juguete es el mediador entre el niño y el mundo, lo provee de refugio, es un confidente y guardián. Le abre camino a la fantasía, a la imaginación. Se convierte en un compañero, al que puede personificar con el rol que desee. Es la expresión física del juego y precursor de la actitud lúdica y tiene, por tanto, la capacidad de transformar el mundo real en el vivido a través del juego. Nos sirve para gestionar emociones y crear experiencias. El juguete ideal es el que nos invita al juego y no el que se apropia de él. Está al servicio de la expresión creativa, del placer, del autoconocimiento de quien lo usa. Es el que nos permite crear mundos a partir del que nos rodea, pues nos ayuda a filtrar y entender la realidad. Nos otorga el dominio de la situación, pues mediante el uso del juguete tomamos las riendas de ese proceso. Es un potenciador, catalizador, facilitador; nunca un limitante. Los juguetes más cerrados son los que más aburren a los niños. Un coche teledirigido poco más puede ser que eso. Una muñeca que habla no da para mucha conversación. Pero pensemos en una pelota, ejemplo que obtengo de Sicart. Una simple esfera, pero que da para tanto.

La expresión material del juguete, por tanto, no es baladí. Las texturas naturales, como los tejidos, la madera o incluso el metal, tienen una sensibilidad, una suavidad, una calidez o una solidez de las que carece el plástico. El poder tocarlos, palpar las diferencias de cada uno de ellos nos abre una ventana a la vida real. El plástico, material sintético y aséptico, no solo no nos da esta experiencia, sino que nos distancia de ella. Las diferencias táctiles entre tipos de materiales naturales contribuyen, además, a la formación artística y estética del individuo, pues llevan en ellos su herencia artesana, del cariño y el cuidado con que fueron elaborados, al menos antaño. Tal vez por tratarse de un invento muy reciente y por su manufactura industrial, el plástico no conecta con estos niveles más profundos. Tiene, además, una fuerte connotación negativa por el impacto ambiental que supone su fabricación, transporte y eliminación. Su ciclo de vida es poco sostenible. Los materiales no sintéticos, por el contrario, se han obtenido de la naturaleza: a ella pueden volver sin demasiada dificultad y son más fáciles de reparar. Por mucho que resulte práctico, por su durabilidad, resistencia, limpieza, etcétera, el plástico está asociado con un juego más pobre y es denostado por muchos educadores y padres, que buscan un juguete cálido, acogedor, sostenible. El gigante Lego, consciente de estas consideraciones, ha sacado al mercado en 2018 por primera vez piezas hechas a partir de azúcar de caña.

Importante es también el diseño del juguete y hasta qué punto dirige

este el juego o lo hace el niño. Ignorante de mí, admiraba yo el realismo de las figuras de animales de la marca alemana Schleich (¡ups, de plástico!) cuando alguien me dijo que dejaban muy poco lugar a la imaginación. Por el contrario, la marca Ostheimer elabora juguetes de madera con formas que sugieren objetos o animales, con colores apagados, que dejan que el niño complete su imagen mental del juguete haciendo trabajar su fantasía. Es un tipo de juguete muy habitual en las escuelas Waldorf y en hogares afines a la filosofía antroposófica. Tal vez sea así. Desde luego, los juguetes abiertos permiten al niño apoderarse del juego, decidir cómo usarlos y con qué fin. Un caballo de Schleich es tan realista que solo puede ser eso que es y hacer eso que hace. Un corcho tumbado con cuatro palillos puede ser cualquier mamífero (o incluso cualquier objeto inanimado, como una mesa) y hacer lo que el niño quiera que haga.

Más allá de su valor como juguete, ambas marcas se han convertido en el símbolo del debate entre el consumismo convencional y el consciente, este último representado por la sostenibilidad de los materiales, el comercio justo y la producción ecológica. El primero elabora juguetes de plástico a gran escala. El segundo, de maderas duras, procedentes de bosques sostenibles, y da empleo a personas con discapacidad. Goliat y David en el mundo del juguete. Aunque no nos dejemos llevar tan rápido por el buenismo. La economía de escala también tiene sus ventajas ambientales, y desconocemos demasiados detalles técnicos como para juzgar a la ligera a estas dos marcas. Por mi parte, los animales de Schleich que todavía tenemos por casa, con los que monto bonitas escenas campestres con mis hijas, me siguen gustando mucho y, además, se pueden meter en la bañera, pero también me agrada algún que otro que tenemos de Ostheimer, con los que entablan una relación más personal. Cada cual tiene su aquel.

Pero la máxima expresión de la creatividad es cuando transformamos objetos que no estaban diseñados como juguetes en uno de ellos. Cualquier objeto tiene un potencial lúdico, hasta el barómetro de Niels Bohr una vez terminado su examen. Nuestro propio cuerpo lo es. El grupo británico Stomp, activo desde 1991, está especializado en percusión corporal y cualquiera de sus espectáculos es un derroche de energía tal que uno sale tambaleándose de ellos. Si estamos en la naturaleza, consideremos el famoso palo. Hubo un anuncio de la marca Limón y Nada sobre eso, en él se ve a un niño abrir un regalo y, al ver su contenido, se vuelve loco de alegría. «¡Un palo!», grita, a pleno pulmón. Y es que ese regalo que nos da el árbol lo puede ser todo. Un experimento que hago en algunas charlas es preguntar a los asistentes qué es ese objeto mientras muestro un palo cualquiera (suelo recogerlo *in situ*, porque los guardias de seguridad en aeropuertos y estaciones te miran mal si lo llevas en la mano). Al principio se extrañan. No me conocen y la pregunta les pilla de sorpresa, pero al rato

siempre hay quien capta la intención y empieza a soltar ideas. Con diferencia, los maestros en ejercicio son los que sacan más posibilidades, sin duda inspirados por los niños con los que están a diario. Propongo al lector que intente imaginar, por su parte, lo que puede dar de sí un palo. Si no llega a los veinticinco usos, mal vamos.

Los juguetes de la naturaleza

La conocida revista norteamericana *Wired*, especializada en la influencia de la tecnología en la sociedad, publicó un artículo titulado «Los cinco mejores juguetes de todos los tiempos». La clasificación quedó como sigue: palo, caja, cuerda, tubo de cartón y suciedad. El palo, precisamente, fue reconocido por el National Toy Hall of Fame, una iniciativa del Museo Nacional del Juego en los Estados Unidos para dar a conocer los mejores juguetes del año, como el mejor de 2008. En casa he realizado mi pequeña encuesta particular y han salido a relucir otros grandes favoritos: los charcos, los juegos de riesgo (lanzamiento de destornillador en una cuadrícula pintada en el suelo), los huesos de frutas para hacer silbatos, las bolas de barro, los carros autoconstruidos con cajas, etcétera. Mis hijas recuerdan con mucho afecto su «perrito piedra», una piedra atada con un cordel largo que sacaban a pasear como si fuera una mascota de carne y hueso. Como se ve, todos ellos de vanguardia.

La proliferación de juguetes manufacturados ha hecho que hoy en día se haya ido perdiendo la habilidad de crear nuestras propias versiones a partir de elementos naturales, y los que se utilizan apenas están transformados.[136] Aunque podríamos lamentar la pérdida de ciertas habilidades y competencias necesarias para la construcción de juguetes duraderos y sofisticados, lo cierto es que los elementos naturales tal cual proporcionan una gran variedad de posibilidades de juego. Son abiertos, multiusos, democráticos, no sexistas, gratuitos y de acceso universal. Son la base de lo que se conoce como la «teoría de las partes sueltas», de la que ya he hablado. Recuerdo que consiste en ofrecer a los niños materiales abiertos, que puedan usar y combinar con libertad. Estos pueden ser de origen natural (semillas, piedras, palos, plumas, hojas, conchas...) o humano (cuerdas, cartones, chapas, pinzas, retales...). Con ellos se pueden obtener infinitas combinaciones de juego no estructurado con las que el mejor fabricante de juguetes no puede ni soñar con alcanzar. Si consideramos el terreno de juego como una parte más de este, es evidente que la naturaleza tiene la mano ganadora. Las diferentes texturas del suelo (roca, tierra, arena, hierba), la pendiente, las irregularidades, los obstáculos, son elementos que dan variedad al juego e intervienen como una parte más de él. Nada que ver con las superficies lisas y artificiales que tenemos en las casas, en los patios o en la calle.

Jugar al natural, con lo que encontramos por ahí, y la libertad que nos da el crear nuestros mundos, tanto materiales como imaginados, se convierte así en la experiencia más completa. La libertad de elegir a qué, con quién, con qué, cómo… El placer del control, la intriga del riesgo. La confianza del sabernos capaces y competentes. Todo eso es la esencia del juego al aire libre.

Agradecimientos

A Emma, por su afecto, coherencia y profesionalidad en el acompañamiento a la infancia y todo lo que he aprendido de ella en estos años de apasionante andadura conjunta por los montes del Guadarrama y más allá; a María, Paz y Bibi, por su valentía, firmeza y alegría en la defensa del juego libre en la naturaleza (y por los sabrosos debates a la vera de A Marola). A Elsa, Isaura y María, por dar tantos buenos ratos a mi familia. A mi tía Inma, por sus ánimos y la fortaleza que siempre me ha transmitido. A Jesús, por su labor exhaustiva de corrección (y por tantas cosas más). Y a mis padres, que me han dotado de humor y sentido lúdico en su sentido más amplio, sin el cual no habría disfrutado como lo he hecho de la escritura de este libro.

Sobre las notas al pie

Para facilitar la lectura, los autores que se nombran varias veces en el texto solo están referenciados una vez en las notas. Quien tenga interés puede buscar la bibliografía en la nota en la que el autor es citado por vez primera.

Bibliografía

Sobre el juego libre y en la naturaleza

Brown, S. L. (2010). *¡A jugar!: La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Urano.

Aunque en este libro no se habla expresamente del juego al aire libre, sí que es un auténtico canto al juego libre. Se aleja de muchas obras académicas en las que se sistematiza el juego y nos lo presenta como el medio para estar más vivos. Escrito de forma amena, cercana y con abundantes ejemplos, es una obra imprescindible.

Cornell, J. B. (2018) *Deep nature play: A guide to wholeness, aliveness, creativity, and inspired learning*. Nevada City (California): Crystal Clarity Publishers.

Este autor nos propone un viaje sencillo, pero profundo, a muy diversos aspectos relacionados con el juego. No se ciñe solo a los aspectos lúdicos ni se centra en la infancia, por lo que resulta útil a cualquier persona interesada en el juego en la naturaleza. Existen otras obras suyas en castellano que nos inspiran a salir a jugar ahí fuera.

Griffiths, J. (2013). *Kith: The riddle of the childscape*. Londres: Penguin.

Una visión de la infancia desde la antropología y la historia cultural, con una extraordinaria sensibilidad hacia lo que es el niño. En el libro se respira de forma permanente un canto a la libertad y al juego como característica intrínseca y universal de la infancia.

Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Madrid: Capitán Swing.

Este libro ha sido un auténtico revulsivo para el movimiento social que trata de devolver a los niños a la naturaleza. Para ello nos invita a crear estructuras y entidades que fomenten el juego al aire libre. Richard Louv es ahora un conferenciante y consultor muy demandado en estos ámbitos.

Richard-Elsner, C. (2017). *Draussen spielen*. Weinheim (Alemania): Beltz-Juventa.

Libro homónimo a este que tiene en las manos, aunque la autora lo enfoca desde un punto de vista más académico. Provee abundantes evidencias de los beneficios de jugar al aire libre para la salud y el desarrollo. Incluye una reseña sobre el juego al aire libre en la historia, así como el estado de la cuestión en la actualidad.

Sobel, D. (2018). *Wild play: parenting adventures in the great outdoors*. Vermont: Green Writers Press.

Recomendaría todos los libros de David Sobel, pero tal vez esta es su obra más personal. A través de anécdotas, nos relata cómo ha provisto a sus hijos de oportunidades de juego en la naturaleza, y lo hace con compromiso, pasión y humildad. Toda una inspiración.

Stern, A. (2017). *Jugar*. Albuixech: Litera.

Digno hijo de Arno Stern, André nos explica cómo el juego conformó su manera de ser y de ver el mundo. Nos cuenta también cómo traslada esa forma de educar a sus propios hijos. El libro no se centra en el juego al aire libre, pero sus reflexiones y experiencias son válidas para cualquier ambiente.

Libros para inspirar el juego en la naturaleza

Hay infinidad de libros sobre este tema dirigidos a diferentes grupos de edad. Recomiendo algunos de mi colección personal:

(2015). *Mi libro de aventuras al aire libre*. Alemania: NGV.

Bone, E., y James, A. (2017). *Aventuras al aire libre*. Barcelona: Usborne.

Cornell, J. B. (2018) *Compartir la naturaleza: juegos y actividades para reconectar con la naturaleza. Para todas las edades*. Sevilla: La Traviesa Ediciones.

Danks, F., y Schofield, J. (2007). *Naturaleza: un lugar de recreo. Actividades, descubrimientos, trabajos manuales, juegos y aventuras*. Barcelona: Blume. Recomiendo también la serie de pequeños libritos de estas autoras (*Libro de los palos*, *Libro del mal tiempo*, *Libro de la playa*, *Libro de la ciudad silvestre*), publicados por Ediciones Ródeno.

Gangloff, S., y Bourdial, I. (2001). *150 actividades y juegos de naturaleza*. Barcelona: Akal.

Hamilton, L. (1999). *Los niños y la naturaleza: juegos y actividades para inculcar en los niños el amor y el respeto por el medio ambiente*. Barcelona: Oniro.

Krumbach, M. (2004). *Mi amigo el árbol. Juegos y actividades para estimular en los niños el amor a la naturaleza*. Barcelona: Oniro.

No puedo entrar aquí en la cantidad ingente de guías de naturaleza, excursionismo, educación ambiental, etcétera, que hay en el mercado. Sería objeto de otro libro reseñarlos. Pero lo cierto es que es un tema en auge y hay una importante producción de libros de calidad, también en aquellos dirigidos a niños.

Libros de manualidades con materiales naturales

Tema de abundante producción editorial, recojo de mi biblioteca estos que propongo aquí:

(2010). *Juega con la naturaleza*. Zaragoza: Parramón.

(2018). *Manualidades de la naturaleza*. Alcobendas: Libsa.

Carlile, A. (2017). *Naturaleza 365. Proyectos DIY para conectar con la naturaleza todo el año*. Barcelona: Gustavo Gili.

Young, C. (2012). *Manualidades ecológicas para niños: explorar y crear*. Barcelona: Juventud.

Libros para desarrollar actividades curriculares en la naturaleza

Este tema es más escaso en cuanto a libros en castellano. No son muchos los docentes que imparten clase al aire libre y no hay apenas literatura sobre el tema. Rescato estos (en inglés y alemán) que me parecen más fáciles de utilizar en nuestro contexto educativo:

(2012). *Learning in the outdoor classroom*. Suecia: Att lära in ute.

De esta misma editorial hay varios libros en inglés sobre contenidos curriculares de matemáticas, ciencias, lengua, etcétera. En su página web (<**http://www.outdoorteaching.com**>) hay algunos videotutoriales interesantes. Aunque están en sueco, se pueden tomar ideas.

Bolay, H., y Reichle, B. (2012). *Waldpädagogik*. Alemania: Schneider Verlag.

Este libro relaciona actividades con objetivos generales del currículo; no está, por tanto, dividido por asignaturas, sino por competencias.

Robertson, J. (2017). *Educar fuera del aula*. Madrid: SM.

De la misma autora existe *Messy maths* (solo en inglés). Recomiendo la consulta de su página web (<**creativestarlearning.co.uk**>) para más ideas de aplicación para el currículum.

Stiftung SILVIVA (2018). *Draussen unterrichten. Das Handbuch für alle Fachbereiche*. Berna: HEP Verlag.

Completo manual que muestra cómo trabajar al aire libre los contenidos curriculares de primaria en el sistema suizo, con fichas e ilustraciones. Las ideas son en su mayoría extrapolables a nuestro sistema educativo.

Notas

1.

Siguiendo los preceptos de la gramática del castellano, usaré el genérico «niño» y su plural cuando me refiera a la infancia en abstracto o a un colectivo mixto de niños y niñas. No he sido capaz de encontrar una alternativa más inclusiva al tiempo que de uso y comprensión universales. Ruego que los lectores (¡y lectoras!) más sensibles con este asunto me perdonen.

2.

Derivado de este, los etólogos emplean el término *lek* para describir más específicamente el juego de cortejo entre animales. En los seres humanos, el cortejo y el erotismo también se denominan en ocasiones el «juego del amor», de modo que se vuelve así al origen de esta palabra nórdica.

3.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

4.

Una de las obras de referencia más importantes es: P. Ariès (1962). *Centuries of childhood*. Reino Unido: Peregrine Books, aunque algunas de sus conclusiones son cuestionadas hoy en día. En castellano se puede consultar el completísimo trabajo de A. Gutiérrez y P. Pernil (2004). *Historia de la infancia*. Madrid: UNED. La académica e intelectual Carmen Iglesias publicó un interesante ensayo, en la sección «Tribuna Libre» del diario *El Mundo* del 9 de enero de 2009, titulado «La invención de la infancia».

5.

Para una reseña más detallada de la historia de los juguetes y juegos de mesa más conocidos, se pueden consultar: F. V. Grunfeld (1978). *Juegos de todo el mundo*. Madrid: Edilán, y C. Panati (1990). *Las cosas nuestras de cada día*. Barcelona: Círculo de Lectores.

6.

Antes de la Era Común, es decir, antes de la fecha actual.

7.

De ahí derivaría a παιδί (*paidí*), que se usaría en castellano como prefijo referido a niños (por ejemplo, pedagogía, pediatría).

8.

Es más bien una recopilación de juegos de mesa que se practicaban en la época, clasificado en tres áreas: ajedrez, dados y «tablas» (similar a lo que hoy se conoce como *backgammon*).

9.

Se puede leer un análisis más profundo sobre la visión del juego en la pintura clásica en: I. Andújar y J. Brasó (2017). «La lógica interna en *Los Juegos de niños* (1560) de Peter Brueghel», *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, vol. 13, n.º 50, pp. 426-441.

10.

Es curiosa la historia de esta pieza, pues durante mucho tiempo se atribuyó a otros dos compositores mucho más conocidos: Joseph Haydn y Leopold Mozart (el padre del famoso Wolfgang Amadeus). De hecho, en el CD que obra en mi poder, de la muy prestigiosa casa Deutsche Grammophon, consta como compuesto por este último. Fue hace pocos años que se dio a conocer el verdadero autor del trabajo. Y, al parecer, ni siquiera es una sinfonía. Aunque se le puso este nombre para darla a conocer entre el público, por su estructura musical es en realidad una *casazzione* o *divertimento*, obra menor típica de la época. El nombre no es casual, pues alude sin duda a su carácter lúdico.

11.

Las condiciones de vida de los niños en el Londres victoriano, como bien es conocido, fueron magistralmente relatadas por Charles Dickens. Para una lectura más rápida, pero espeluznante, se puede consultar: B. Bryson (2011). *En casa: una breve historia de la vida cotidiana*. Barcelona: Círculo de Lectores, pp. 539-575.

12.

Las cifras fluctúan según las fuentes, las épocas y los lugares, pero son en cualquier caso escalofriantes: entre un veinticinco y un treinta por ciento de mortalidad antes del primer año y entre un cuarenta y un cincuenta por ciento antes del quinto año de vida. Véase, por ejemplo: J. Landers (1993). *Death and the metropolis: studies in the demographic history of London, 1670-1830*. Cambridge: Cambridge University Press, o R. Woods (2000). *The demography of Victorian England & Wales*. Cambridge: Cambridge University Press.

13.

En realidad, podemos considerar el punto álgido de la actitud lúdica el siglo XVIII, durante la Ilustración. Me viene a la cabeza la película *Amadeus* (1984), de Miloš Forman, que tan bien refleja el espíritu de la época. Al Romanticismo, en cambio, se le puede atribuir la reinvención de la infancia, con una mirada más profunda y trascendente.

14.

Publicado en el diario *Marca* el 22 de enero de 2018.

15.

Se puede ver un buen resumen de ellas en: K. J. Brehony (2018). «Theories of Play». En: *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. Disponible en: <**http://www.encyclopedia.com/children/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/theories-play**> (consulta en agosto de 2018).

16.

Véase: C. Darwin (2009). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. Madrid: CSIC-CSIC Press. El libro original fue escrito en 1859.

17.

El prolífico intelectual alemán escribió sobre todo lo imaginable, incluidos algunos ensayos sobre la infancia y la literatura infantil. Esta idea la recojo de «Juguetes y juego» (1928).

18.

Freud, S. (1986). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza.

19.

Las comentaré en el capítulo 5. Para el lector interesado, recomiendo la lectura, por ejemplo, de: D. Elkind (2007). *The power of play*. Cambridge (Massachusetts): Da Capo Press; J. L. Frost, S. C. Wortham y S. C. Reifel (2011). *Play and child development*.

Estados Unidos: Pearson; M. C. Pugmire-Stoy (1996). *El juego espontáneo*. Madrid: Narcea, y P. K. Smith (2010). *Children and play*. Reino Unido: Wiley-Blackwell.

20.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

21.

En: D. B. Elkonin (2003). *Psicología del juego*. Madrid: Antonio Machado Libros. Dedica un extenso capítulo a debatir las teorías de juego según diferentes autores.

22.

En: B. Sutton-Smith (1993). «Suggested rhetorics in adult play theories», *Journal of Play Theory and Research*, vol. 1, n.º 2, pp. 102-116.

23.

Es decir, no solo no pueden obtener energía, sino que la gastan durante el juego. Son bastantes los autores que se refieren a ello. Por ejemplo: S. L. Brown (2010). *¡A jugar!: la forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Urano, o H. Renz-Polster (2009). *Kinder verstehen: Wie die Evolution unsere Kinder prägt*. Alemania: Kösel.

24.

Ya me gustaría ser la autora de esta bonita metáfora. Lo dicen Joan Santer y Carol Griffiths en: J. Santer y C. Griffiths (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. Reino Unido: National Children's Bureau.

25.

En: J. Moltmann (1972). *Sobre la libertad, la alegría y el juego. Los primeros libertos de la creación*. Salamanca: Sígueme.

26.

Esta metáfora tampoco es mía, sino de Stuart L. Brown, al que ya he citado antes.

27.

Hofferth, S. L., y Sandberg, J. F. (2001). «How American children spend their time», *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, n.º 2, pp. 295-308.

28.

En: J. Liedloff (2015). *El Concepto del Continuum: en busca del bienestar perdido*. Santa Cruz de Tenerife: OB STARE.

29.

Cabe incluso preguntarse si los fetos también juegan. Hay abundante literatura sobre el comportamiento prenatal y los mecanismos de aprendizaje *in utero*, así como sobre la influencia de la actitud de la madre sobre el feto, por ejemplo, en situaciones de estrés. Sin embargo, no he podido encontrar referencias explícitas al juego en esta etapa del desarrollo humano.

30.

Gracias a varias visitas que he podido realizar a algunas torres de control de tráfico aéreo, por la amistad que me une a un controlador. Por eso me imagino las risas en la del aeropuerto de Schiphol, en Ámsterdam, cuando invitaron a «entrar en pista» a un avión de Iberia que llevaba la matrícula LUL (*lul* significa «polla» en neerlandés), en el que, a la sazón, acababa de viajar yo.

31.

En: E. Fromm (1986). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.

32.

Autora de: J. Griffiths (2013). *Kith. The riddle of the childscape*. Londres: Penguin. Desde mi punto de vista, una obra imprescindible para entender la mirada del niño y su sed innata de libertad.

33.

Véanse: P. Gray (2013). *Aprender en libertad*. Santa Cruz de Tenerife: Esto No Es Una Escuela, y los trabajos ya citados de Daniil Elkonin, Jay Griffiths o Herbert Renz-Polster.

34.

Asumiendo que nuestra especie, *Homo sapiens*, y nuestros antecesores más directos llevamos circulando por la faz de la Tierra cerca de un millón de años y teniendo en cuenta que los procesos de sedentarización comenzaron tras la última glaciación, hace unos doce mil años.

35.

Tomo esta idea de André Stern. En: A. Stern (2017). *Jugar*. Albuixech: Litera.

36.

Para conocer mejor su experiencia, véase: A. Stern (2016). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión: introducción a otra mirada sobre el trazo*. Valencia: Samaruc.

37.

Ejemplos encontrados en: V. G. Paley (1988). *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*. Estados Unidos: University of Chicago Press.

38.

A tal fin, recomiendo el delicioso libro ilustrado: X. Maier (2018). *El arte de pasarlo bien. 50 ideas para entretenerse con cualquier cosa, en cualquier parte*. Madrid: Nido de Ratones. Sometido a un riguroso examen por mis hijas, el libro aprobó con nota.

39.

Para el que desee profundizar en estos enfoques, recomiendo la lectura de: C. Clouder y M. Rawson (2002). *Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Rudolf Steiner; M. Montessori (2017). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva, y J. Piaget y B. Inhelder (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

40.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación. Curiosamente, el libro me llegó con la cubierta pegada al revés, de manera que tengo que abrirlo por detrás y boca abajo para leerlo. Nunca supe si fue un error de encuadernación o era una muestra práctica de lo que nos invita Imma Marín a hacer con nuestras vidas: jugar.

41.

En: F. Nietzsche (1972). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.

42.

En estas ideas abunda André Stern en su libro ya citado. De forma similar escribe J. B. Cornell (2018). *Deep nature play. A guide to wholeness, creativity and inspired learning*. Nevada City (California): Crystal Clarity Publishers.

43.

Por ejemplo: F. Mora (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

44.

Del griego αὐτός (*autos*), «a sí mismo», y τέλος (*telos*), «propósito», es decir, que la actividad es el objetivo en sí misma, sin un estímulo externo.

45.

En: M. Csíkszentmihályi (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

46.

Su experiencia puede verse en el documental *Vuelve a jugar*, de Tonje Hessen Schei (2010).

47.

En: M. Sicart (2014). *Play matters*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

48.

Detalles sobre estos datos pueden verse en sus charlas TED (<**www.ted.com**>).

49.

En: B. Bettelheim (1987). «The importance of play», *The Atlantic*, vol. 259, n.º 3, pp. 35-46.

50.

Buzzati, D. (1976). *El desierto de los tártaros*. Madrid: Alianza.

51.

Algo que está al alcance de muy pocos. Hace poco lo logró el estadounidense Alex Honnold, proeza que puede admirase en el documental *Free Solo* (2018), de Elizabeth Chai Vasarhelyi y Jimmy Chin.

52.

Noticia publicada por la BBC en su página web (<**www.bbc.co.uk**>) el 22 de abril de 2018.

53.

Esto nos lo explican muy bien en: C. Barnes (2010). *The paranoid parents guide: worry less, parent better, and raise a resilient child*. Deerfield Beach (Florida): HCI.

54.

Este y otros ejemplos igualmente demenciales se pueden leer en: S. Moss (2012). *Natural childhood*. Reino Unido: National Trust.

55.

Concepto propuesto por el investigador británico John Adams en: J. Adams (2003). «Risk and morality: three framing devices». En: R. V. Ericson y A. Doyle (eds.). *Risk and morality*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 87-106.

56.

Véase: E. B. H. Sandsetter (2007). «Categorizing risky play: How can we identify risk-taking in children's play?», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, n.º 2, pp. 237-252.

57.

En: J. Almon (2013). *Adventure: the value of risk in Children's Play*. Estados Unidos: Alliance for Childhood.

58.

Del francés *parcours* (literalmente, «recorrido»), disciplina que tiene por objeto trasladarse de un punto a otro por el camino más corto posible y adaptarse a los obstáculos con la sola ayuda del cuerpo, aunque para ello se deba abandonar la verticalidad.

59.

En: T. Gill (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. Londres: Fundación Calouste Gulbenkian.

60.

Algunas de las actividades peligrosas que todo niño debería realizar para adquirir esas otras competencias que no aparecen en el currículo oficial están recogidas en el libro de Gever Tulley, fundador de la Tinkering School. Se trata de un centro educativo en el que manejar herramientas, hacer fuego o experimentar con sustancias químicas no siempre inocuas es parte del programa. Véase: G. Tulley y J. Spiegler (2011). *50 dangerous things you should let your children do*. Londres: New American Library.

61.

Véanse los trabajos de Huizinga y Sicart, ya citados.

62.

En: J. M. Fuster (2014). *Cerebro y libertad*. Barcelona: Ariel. Véase también: D. Swaab (2014). *Somos nuestro cerebro*. Barcelona: Plataforma.

63.

En: G. Bally (1964). *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.

64.

Sobre la libertad y los límites en la educación infantil se ha escrito mucho, pero quizá el libro que mejor lo explora es: R. Wild (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.

65.

En su libro: E. Pikler (2018). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea, expone los argumentos de varios autores que estaban tanto a favor como en contra de su hipótesis del movimiento libre, para concluir, mediante el análisis exhaustivo de datos, que este favorece el desarrollo. Elfriede Hengstenberg elabora sobre el trabajo de Pikler y registra el movimiento libre en niños en edades más mayores y al aire libre. Véase: E. Hengstenberg (1994). *Desplegándose. Imágenes y relatos de mi labor con niños*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

66.

Es ese momento crítico, por ejemplo, del paso de la infancia a la adolescencia. Fue muy bien recogido en la película *Del revés* (2015), de Pete Docter.

67.

En el libro de Ximena Maier antes citado.

68.

En: M. T. Ghiselin (1974). *The economy of nature and the evolution of sex*. Berkeley (California): University of California Press.

69.

Hay algunos libros muy útiles para trabajar este acompañamiento, por ejemplo: A. Faber y E. Mazlish (2013). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici, o M. Rosenberg (2000). *Comunicación no violenta*. Buenos Aires: Gran Alda Editores.

70.

En: K. S. Berger (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

71.

En: J. Piaget (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

72.

Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de Lectores. En esta misma línea está el libro de Richard Louv: R. Louv (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Madrid: Capitán Swing, en este caso, centrado en la pérdida del juego al aire libre.

73.

Véanse, por ejemplo: C. Adams (2011). «Recess makes kids smarter», *Instructor*, vol. 120, n.º 5, pp. 55-59; R. M. Barros, E. J. Silver y R. E. Stein (2009). «School recess and group classroom behavior», *Pediatrics*, vol. 123, n.º 2, pp. 431-436; O. Jarrett y S. Waite-Stupiansky (2009). «Recess-It's indispensable!», *Young Children*, vol. 64, n.º 5, p. 66, y C. L. Ramstetter, R. Murray y A. S. Garner (2010). «The crucial role of recess in schools», *Journal of School Health*, vol. 80, n.º 11, pp. 517-526.

74.

Dato obtenido de: M. Wenner (2011). «La importancia de jugar», *Mente y Cerebro*, n.º 46, pp. 38-45.

75.

Que da título a su magna obra: M. Proust (2007). *A la busca del tiempo perdido*. Madrid: Valdemar.

76.

Ejemplo obtenido del libro: G. Eisen (1990). *Children and play in the Holocaust: games among the shadows*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

77.

Casos que se explican, por ejemplo, en: J. L. Linaza (2013). «El juego es un derecho y una necesidad de la infancia», *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, n.º 1, pp. 103-107; C. Richard-Elsner (2017). *Draussen spielen*. Weinheim (Alemania): Beltz-Juventa, y en las ya citadas Joan Santer y Carol Griffiths.

78.

El periodista estadounidense Richard Louv fue quien acuñó el ya conocido término «síndrome de déficit de naturaleza», mientras que Peter Gray denuncia el déficit de juego en general.

79.

No deja de sorprender que esta convención se firmara doce años después de la Declaración Universal de los Derechos del Animal (Londres, 1977).

80.

Pyle, R. M. (2003). «Nature matrix: reconnecting people and nature», *Oryx*, vol. 37, n.º 2, pp. 206-214.

81.

Honoré, C. (2008). *Bajo presión*. Barcelona: RBA. Esta historia me recuerda a un meme que suele aparecer todas las Navidades en el que una madre solicita a los Reyes Magos audiencia por Skype porque su hijo está demasiado ocupado para acercarse al trono a desvelarles su lista de deseos.

82.

Según explica en el diario *El Mundo* del 4 de julio de 2017.

83.

Se puede leer más sobre las consecuencias del declive del juego comunitario en: J. Gleave e I. Cole-Hamilton (2012). *A world without play: A literature review*. Londres: Play England and BTHA.

84.

No me detengo, por falta de espacio y de conocimiento sobre el tema, en los niños

soldados, niñas obligadas a casarse o a prostituirse a edades tempranas, trabajadores en fábricas, minas y campos de todo el mundo, etcétera, pero no quería dejar de mencionarlos.

85.

En origen, la estimulación temprana en bebés se aplicaba a casos que precisaban apoyo terapéutico, pero se puso de moda emplear estas técnicas con todos los niños bajo la premisa de que madurarían más deprisa. Se ha demostrado que esto no solo no es cierto, sino que estamos limitando su desarrollo a un ritmo saludable.

86.

Del griego αύτο (*auto*), «a sí mismo», y ποίησις (*poiesis*), «creación, producción». Originalmente acuñado por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para definir la capacidad de automantenimiento de las células vivas, me permito hacer una reinterpretación con relación a la construcción autónoma de la personalidad de uno; en este caso, del niño mediante el juego.

87.

Con esto no quiero decir que no deba hacerse terapia, pero sí que se seleccionen con cuidado las actividades y los momentos. El terapeuta no debe jugar *para* el niño, sino *con* él. Tomo estas ideas del brillante artículo de D. Goodley y K. Runswick-Cole (2010). «Emancipating play: Dis/abled children, development and deconstruction», *Disability & Society*, vol. 25, n.º 4, pp. 499-512.

88.

Puede saber más en: <**www.surestea.org/proyecto-naturaleza-inclusiva/**>.

89.

Morris, D. (1984). *El mono desnudo*. Barcelona: Plaza y Janés.

90.

Se conocen en inglés como las cuatro *efes*: *fighting*, *fleeing*, *feeding* y… (muy elegantemente) *mating* (luchar, huir, alimentarse y aparearse). En: F. Sierksma (1973). «De geklede aap tussen ethologie en antropologie». En: G. P. Baerends (ed.). *Ethologie*. Wageningen (Países Bajos): PUDOC, pp. 257-287.

91.

Pellegrini, A. D., D. Dupuis y P. K. Smith, (2007). «Play in evolution and development», *Developmental Review*, vol. 27, n.º 2, pp. 261-276.

92.

En: J. Herrero (2012). *La inteligencia del juego*. Alicante: Ojo de Agua.

93.

Me refiero aquí al enternecedor cuento *El pez Arcoíris*, de Marcus Pfister (Barcelona: Beascoa). En él, un pulpo de aspecto muy serio da al pez protagonista del cuento la solución a su problema, que no desvelaré aquí, por supuesto.

94.

Es una mala traducción de *Erfahrungsraum*, del médico alemán Herbert Renz-Polster, ya citado.

95.

Algunas de ellas ya las he comentado en otra publicación, por lo que trataré de no repetirme demasiado. En: K. Hueso (2017). *Somos naturaleza*. Barcelona: Plataforma.

96.

Según una encuesta realizada en el Reino Unido por la organización The Children's Society y publicada como *Good Childhood Inquiry* en 2018.

97.

Ayres, A. J. (2008). *La integración sensorial en los niños: desafíos sensoriales ocultos*. Madrid: Tea.

98.

Describe su experiencia en: B. Bryson (2014). *Un paseo por el bosque*. Barcelona: RBA. La Senda de Los Apalaches es una experiencia que queda lejos de lo que sugiere el título de su libro, pues han de pasar por cumbres y profundos valles, enfrentarse a animales salvajes y resistir condiciones meteorológicas adversas. Puesto que no hay asentamientos humanos por el camino, deben llevar todo el equipo y avituallamiento encima.

99.

Véase, por ejemplo: A. N. French, R. S. Ashby, I. G. Morgan y K. A. Rose (2013). «Time outdoors and the prevention of myopia», *Experimental Eye Research*, vol. 114, pp. 58-68.

100.

Al parecer, este holandés, apodado el Hombre de Hielo, fue capaz de escalar el Everest en calzoncillos. Alega que mediante la exposición al frío somos capaces de mantener las enfermedades a raya. Puede que haya algo de verdad en lo que dice, aunque, para mi desgracia, no creo que su método incluya comer helados *ad libitum*.

101.

En el libro: L. Åkeson McGurk (2017). *There's no such thing as bad weather: A Scandinavian mom's secrets for raising healthy, resilient, and confident kids*. Nueva York: Touchstone, plagado de anécdotas personales de la autora, se pueden leer ejemplos de cómo el enfoque escandinavo va entendiéndose en otras culturas más reticentes al juego en la naturaleza.

102.

Podemos leer más sobre el asunto y, sobre todo, consejos prácticos en: B. B. Finlay y M.-C. Arrieta (2017). *Déjalo ensuciarse*. Barcelona: Planeta.

103.

Mayer, F. S., C. M. Frantz, E. Bruehlman-Senecal y K. Dolliver (2009). «Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature», *Environment and Behavior*, vol. 41, n.º 5, pp. 607-643.

104.

Recuerdo una simpática viñeta, cuyo autor desconozco, en la que una niña enseñaba un dibujo a su madre. Ella, algo desganada, la loaba con palabras huecas. La niña se enfadaba y tachaba a su madre de mentirosa, porque, decía: «Es imposible que todos mis dibujos sean siempre buenos».

105.

Muy ilustrativos ejemplos de autodestrucción ambiental pueden leerse en: J. Diamond (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona: Debate, y J. McPhee (2011). *The control of nature*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

106.

Se puede conocer su filosofía y experiencia en: A. S. Neill (1976). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, y D. Greenberg (2003). *Por fin, libres: educación democrática en Sudbury Valley School* (ed. por Marién Fuentes). Alicante: Ojo de Agua.

107.

Son muchos los autores que hablan de estas epifanías en la infancia, pero hay quien las ha estudiado de forma sistemática: E. Hoffman (1992). *Visions of innocence*. Boston:

Shambala.

108.

En: J. Muir (2001). *The wilderness world of John Muir*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt. La traducción es mía.

109.

Véanse, por ejemplo: P. Dadvand, M. J. Nieuwenhuijsen, M. Esnaola, *et al.* (2015). «Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 112, n.º 26, pp. 7.937-7.942; L. E. McCurdy, K. E. Winterbottom, S. S. Mehta y J. R. Roberts (2010). «Using nature and outdoor activity to improve children's health», *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, vol. 40, n.º 5, pp. 102-117, o N. M. Wells (2000). «At home with nature: Effects of «greenness» on children's cognitive functioning», *Environment and Behavior*, vol. 32, n.º 6, pp. 775-795.

110.

Häfner, P. (2003). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland: eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Tesis doctoral, Universidad de Heidelberg (Alemania).

111.

Tuan, Y.-F. (1990). *Topophilia: A study of environmental perceptions, attitudes, and values*. Nueva York: Columbia University Press.

112.

Por ejemplo: J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Londres: Penguin; R. Caillois (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica; J. L. Frost, S. C. Wortham y S. Reifel, *op. cit.*; S. J. Hutt (1989). *Play, exploration, and learning: A natural history of the pre-school*. Reino Unido: Routledge, y J. L. Linaza, *op. cit*. Hay un buen resumen en: S. Cabrelles (2012). «La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo (I)», *Revista de Folklore*, n.º 360, pp. 4-19, y en S. Cabrelles (2013). «La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo (II)», *Revista de Folklore*, n.º 371, pp. 30-41.

113.

Tampoco ayuda que, en contextos educativos o terapéuticos, el adulto nos reciba diciendo con orgullo que nuestro hijo «ha trabajado muy bien» en lugar de resaltar lo a gusto que ha jugado.

114.

Angela Hanscom nos da interesantes recomendaciones para salir ahí fuera con bebés, un colectivo con frecuencia olvidado en la literatura del juego en la naturaleza. En: A. J. Hanscom (2016). *Balanced and barefoot: How unrestricted outdoor play makes for strong, confident, and capable children*. Oakland, California: New Harbinger Publications.

115.

Del griego εὑρίσκω (*eurisko*), que significa descubrir, encontrar».

116.

Según datos del portal especializado Statista (<**www.statista.com**>).

117.

Nicholson, S. (1971). «How not to cheat children: The theory of loose parts», *Landscape Architecture*, n.º 62, pp. 30-34. Tuvo su precursora en *lady* Marjory Allen of Hurtwood, fundadora de los «parques de aventura» en Londres a mediados de la década de 1940, de los que hablo algo más abajo. Ella daba mucha importancia a la presencia de

elementos no estructurados en ellos.

118.

Por ejemplo, según este estudio: A. V. Fisher, K. E. Godwin y H. Seltman (2014). «Visual environment, attention allocation, and learning in young children: when too much of a good thing may be bad», *Psychological Science*, vol. 25, n.º 7, pp. 1.362-1.370.

119.

En: D. Sobel (2002). *Children's special places: Exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood*. Detroit (Míchigan): Wayne State University Press.

120.

Estas sugerencias están basadas en encuestas realizadas a jardineros en Noruega y California, a los que se les pidió que indicaran qué asociaban a los jardines de su infancia. En: J. L. Frost, S. C. Wortham y S. Reifel, *op. cit.*

121.

Es en el sentido más literal de la expresión. No me refiero al «no hacer nada» con el que muchos adultos definen el juego infantil en general, por lo que no incluyo el juego libre o espontáneo tal como ha sido descrito en este libro.

122.

Aunque todo depende de lo que entendamos por «seguridad». Recuerdo un parque infantil en un área de descanso en la carretera que va de Burgos a Valladolid. El lugar estaba desolado, no se veía ni un alma y apenas había dos o tres equipamientos de juego. Pero mis hijas necesitaban una pausa tras varias horas en el coche. Seguro que el parque cumplía con todos los requisitos de seguridad, pero habían omitido poner un solo arbusto para dar sombra, lo cual no dejaba de ser una amenaza para nuestra integridad, dado que lo visitamos a finales de julio.

123.

En: R. H. Largo (2018). *Individualidad humana. Qué nos hace diferentes y cómo aprovecharlo*. Barcelona: Debate. Es una idea que también desarrollan otros autores. Carl Honoré, a quien ya hemos citado, decía que los niños son privados de definir cómo ha de ser su propia infancia.

124.

No deja de ser curioso cómo nos escandalizamos cuando separamos a los niños por sexo en cualquier actividad y, sin embargo, nos parece lógico hacerlo por edad.

125.

Soy consciente de que el dato quedará obsoleto en el momento de imprimir este libro. La cifra que doy es de finales de 2018. Para información actualizada, recomiendo consultar con la Asociación Edna.

126.

Dato obtenido del diario *ABC* del 13 de mayo de 2017.

127.

Es el nombre de una familia de plantas de uso común en jardinería (*Balsaminaceae*). La experiencia puede leerse en: W. Leufgen y M. van Lier (2007). *Vrij spel voor natuur en kinderen*. Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel. El libro está lleno de ideas para introducir aventura, magia y fantasía en estos espacios de juego natural.

128.

Es la *Guía de transform-acción: implantar un comedor ecológico en el centro*, disponible en la página web de la ONG Greenpeace (<**www.greenpeace.org**>).

129.

No deja de ser curioso que se califique a estos provocadores como *trolls*, una pequeña pero malévola criatura de los bosques.

130.

Algo así le pasó a Lenore Skenazy, que dejó a su hijo viajar solo en el metro de Nueva York y relató su experiencia en: L. Skenazy (2010). *Free-Range kids, how to raise safe, self-reliant children (without going nuts with worry)*. Nueva York: Jossey-Bass. La publicación de su libro le trajo problemas con algunos padres, que le dejaron muy clara su opinión, aunque también ha servido para abrir el necesario debate sobre la hiperprotección de la infancia.

131.

En: D. Elkind (2001). *The hurried child: growing up too fast too soon*. Cambridge (Massachusetts): Da Capo Press. Téngase en cuenta que este libro fue escrito en 1975.

132.

Por ejemplo: A. Llenas Serra (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant, o C. Núñez y R. Romero (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.

133.

Véase, por ejemplo: C. Dauch, M. Imwalle, B. Ocasio y A. E. Metz (2018). «The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play», *Infant Behavior and Development*, vol. 50, pp. 78-87.

134.

The Adventures of a Cardboard Box (2011), de Temujin Doran, corto de ocho minutos de duración en el que se muestra la entrañable relación de un niño con una caja de cartón.

135.

Menciono algunas marcas comerciales en el texto con fines únicamente ilustrativos. Aunque quisiera, que no es el caso, no obtengo beneficio alguno de ello.

136.

Al fin y al cabo, es como se han creado muchos de los juguetes tradicionales a lo largo de la historia, también por parte de los adultos. Se pueden ver preciosos ejemplos de ello en: C. Armengaud (2010). *Juguetes de la naturaleza*. Barcelona: Saga.

Su opinión es importante.
En futuras ediciones, estaremos encantados
de recoger sus comentarios sobre este libro.

Por favor, háganoslos llegar a través de nuestra web:

www.plataformaeditorial.com

Para adquirir nuestros títulos, consulte con su librero habitual.

«Sin la cultura, y la relativa libertad que ella supone, la sociedad, por perfecta que sea, no es más que una jungla.»*
ALBERT CAMUS

«*I cannot live without books*.»
«No puedo vivir sin libros.»
THOMAS JEFFERSON

Plataforma Editorial planta un árbol
por cada título publicado.

* Frase extraída de *Breviario de la dignidad humana* (Plataforma Editorial, 2013).